



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROSIENE SILVA DE ARAÚJO

**CONSELHO ESCOLAR NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÃO À PARTICIPAÇÃO ENGAJADA NO
CONSELHO DE CAMPUS**

Maceió

2021

ROSIENE SILVA DE ARAÚJO

**CONSELHO ESCOLAR NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÃO À PARTICIPAÇÃO ENGAJADA NO
CONSELHO DE CAMPUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles.

Maceió

2021



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

A663c

Araújo, Rosiene Silva de.

Conselho escolar na rede de educação profissional e tecnológica: orientação à participação engajada no conselho do campus / Rosiene Silva de Araújo. – 2021.

111 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação. 2. Gestão Democrática. 3. Conselho Escolar. 4. Conselho do Campus.
I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

ROSIENE SILVA DE ARAÚJO

**CONSELHO ESCOLAR NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ORIENTAÇÃO À PARTICIPAÇÃO ENGAJADA NO
CONSELHO DE CAMPUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles (Presidente e Orientador(a))



Prof. Dra. Ruth Vasconcelos Lopes Ferreira - Ufal (Membro Externo)



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho - ProfEPT/Ifal (Membro Interno)

Aos meus irmãos, Rogério e Roseli, por todo amor recebido. À
minha mãe, uma Maria que é exemplo de força e coragem nas lutas diárias, e meu
Socorro nos momentos difíceis.

Ao meu pai (*in memoriam*), Benício, que em gestos e ações me mostrou o “princípio
educativo do trabalho”. Sua disposição para o trabalho, seu desejo de contribuir com a
coletividade, e a sua dor quando esse direito lhe era negado, levaram-me a entender a
importância do trabalho. Os teóricos da politecnia reafirmaram algo que
um semianalfabeto já havia me ensinado. A
todos que diariamente lutam por um mundo solidário.

AGRADECIMENTOS

A trajetória de um percurso como este nunca é feita de maneira isolada, e, portanto, são muitos os agradecimentos devidos. Algumas contribuições foram pontuais: por meio de uma palavra, um gesto ou uma curta ação traduzida como “você consegue”; outras foram contínuas. Longas ou breves, cada uma das contribuições foi importante para a minha chegada até aqui. E, deste modo, deixo o meu “MUITO OBRIGADA!”:

Aos meus colegas de curso, importantes para a ampliação do meu conhecimento acadêmico e pelos laços afetivos essenciais para a superação dos desafios que um mestrado impõe.

Ao Franchesco e ao Emiliano, pelas caroninhas e as boas conversas que encurtavam a chegada ao Campus Benedito.

À Anne Delly, pelas palavras de ânimo nos momentos de incertezas. Dividir a dor que essa pandemia provocou em mim com alguém que consegue enxergar que o sofrimento resultante das muitas mortes de pessoas que não conhecemos não é sinal de fraqueza me permitiu reavivar a esperança de dias melhores, visto que não nos deixamos alcançar por um individualismo extremado.

Aos professores do curso, pelos conhecimentos compartilhados, e por terem aceito de forma corajosa o desafio de implantar o ProfEPT no nosso amado Instituto.

Ao professor Isnaldo, pelos apontamentos feitos durante a qualificação.

Ao prof. Nelson, pelas contribuições durante a pesquisa, mas, sobretudo, pela paciência. Não foram poucos os momentos que eu “travei” e não consegui dar as respostas devidas, em tempo hábil.

Ao professor Fábio, pelas muitas contribuições acadêmicas e por um “eu acredito em você” que me deu um fôlego para a superação das dificuldades do caminho.

À querida Ruth, que gentilmente aceitou compor a banca da defesa. Uma mulher que é exemplo do ponto de vista acadêmico e inspiração como ser humano.

Aos estudantes e aos entrevistados que participaram da pesquisa. Como é bom conversar com essa turma que tem muito a ensinar!

À Carina, que ouviu os meus “perrengues” do mestrado e sempre me deu aquela força.

À minha família, porto seguro em todos os momentos.

À Nossa Senhora das Graças, por todas as graças alcançadas neste percurso “profético”.

A Deus, que manifestou mais uma vez a Sua infinita bondade ao permitir que este momento chegasse.

Acredito é na rapaziada
que segue em frente
E segura o rojão, como é que não eu
ponho fé na fé da moçada que
não foge da fera
E enfrenta o leão

Eu vou à luta
é com essa juventude
que não corre da raia à
troco de nada
Eu vou no bloco
Dessa mocidade
que não tá na saudade E
constrói a manhã desejada

(GONZAGUINHA, 1980)

RESUMO

A perspectiva de uma educação integral, defendida pela Constituição brasileira de 1988, se coaduna com a determinação constitucional para a implantação da gestão democrática enquanto princípio de ensino. Chamada também de gestão participativa, esse tipo de gestão consiste no envolvimento de todos que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional, visando o estabelecimento de objetivos, soluções de problemas, tomada de decisões e proposição de planos de ação (LÜCK, 2011). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apresenta três tópicos na defesa desse modelo de gestão: a) o conselho escolar ou associações de pais e mestres, b) o projeto pedagógico curricular e c) a eleição de dirigente escolar (NÓBREGA et al., 2011). No presente trabalho, detivemo-nos no conselho escolar, órgão colegiado representativo de toda a comunidade. A pesquisa teve por objetivo investigar como os estudantes enxergam a forma pela qual a unidade de ensino é gerida, bem como, compreender como foi a participação dos mesmos no processo de implementação do conselho de campus da escola analisada e se havia intenção deles em participar dos processos decisórios. Para tanto, foram aplicados questionários e entrevistas, com discentes e representantes do movimento sindical e do grêmio que atuam na instituição, e consultados documentos que tratam do tema. Concomitantemente, foi elaborada uma cartilha, visando orientar a comunidade escolar, sobretudo os discentes, acerca da importância do conselho escolar, objetivando estimular a participação de maneira engajada no órgão. Como resultado, pôde-se constatar o baixo conhecimento dos discentes em relação ao órgão e a necessidade de aproximação dos mesmos com a gestão da unidade de ensino, uma vez que os entrevistados se reconhecem como excluídos dos processos decisórios. Em relação a cartilha, espera-se que seja uma ferramenta para que os estudantes busquem participar de forma engajada do conselho de campus e que consigam enxergar a necessidade de exercerem sua cidadania de maneira ativa, atuando e fiscalizando o serviço oferecido pela instituição escolar da qual fazem parte, e, por conseguinte, dos demais serviços públicos dos quais fazem uso.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Conselho Escolar. Conselho de Campus.

ABSTRACT

The perspective of an integral education, defended by the Brazilian Constitution of 1988, fits together with constitutional determination for the implantation of democratic management as educational principle. Also called participative management, this kind of management consists of development of everyone engaged direct or indirectly in educational process, aiming the establishment of goals, problems solutions, decision makings and proposition of action plans (LÜCK, 2011). The Law of Guidelines and Basis of Education of 1996, presents three topics in defense of this management model: a) the school Council or parents and professors' associations, b) the curriculum pedagogic project and c) the election of school director (NÓBREGA et al., 2011). In the present work, we have focused at scholar Council, a collegiate body representative of entire community. The research goal was inquiring how the students glimpse the way by how de institution is managed, as well as, understand how was the participation of those students at the process of implementation of Campus Council at the analyzed school and if there was their intention at participate of decision-making process. Therefore, the researchers applied questionnaires and interviews with students, representants of the union movement and the student union who acts at the institution and consulted documents about the subject. Concomitantly, a booklet was elaborated, in scoping to counsel the community, mainly the students, about the school Council importance, aiming to stimulate an engaged participation at the Council. As a result, it could be verified a low students' knowledge about the Council and the need of their approximation to the school management, once the responders recognize themselves as excluded from de decision-making process. In relation to the booklet, is expected that it could be a tool for the students' engaged participation at the Campus Council and be able to understand the need to exercise their citizenship in an active way, by acting and inspecting the offered service by the school institution which they are part of, and therefore, of the others public services they are also users.

Keywords: Democratic Management. School Council. Campus Council.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Discentes que buscaram algum setor da escola para solucionar seu problema.	67
Gráfico 2. Respostas dos discentes quando perguntados se consideram o Brasil um país democrático.....	72
Gráfico 3. Percentual dos entrevistados que veem o campus como uma instituição democrática.	74
Gráfico 4. Percentual dos entrevistados que gostariam de participar mais das decisões da escola	76
Gráfico 5. Como os entrevistados avaliam o IFAL - Campus Marechal Deodoro.....	80

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

COEC – Comissão Organizadora da Eleição do CONCAMP
CONCAMP – Conselho de Campus

CONSUP – Conselho Superior

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional PNE

– Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica,
na Modalidade de Jovens e Adultos.

TCH – Teoria do Capital Humano

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1.	EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE SOCIEDADE	25
2.1.1	A Teoria do Capital Humano.....	29
2.2.	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.....	32
2.3.	EDUCAÇÃO E CIDADANIA	38
2.4.	CIDADANIA E POLITECNIA.....	43
2.5.	A PARTICIPAÇÃO ENGAJADA	48
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
4	RESULTADOS DE DISCUSSÕES	59
4.1.	QUESTÕES RELATIVAS À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	59
4.2.	QUESTÕES RELATIVAS À AVALIAÇÃO DA ESCOLA	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	90
	APÊNDICE A – CARTILHA CONCAMP	90
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS ENTREVISTADOS	120
	APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DA CARTILHA DO CONCAMP	126
	ANEXOS	129
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	129
	ANEXO B – TERMO DE RESPONSABILIDADE.....	130
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
	ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva de uma educação que forme o sujeito em sua integralidade, defendida na Constituição Federal de 1988, coaduna-se com a determinação constitucional para a implantação da gestão democrática enquanto princípio de ensino. Chamada também de gestão participativa, esse modelo de gestão consiste no envolvimento de todos que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional, visando o estabelecimento de objetivos, soluções de problemas, tomada de decisões, proposição de planos de ação - implementação, monitoramento e avaliação - objetivando os melhores resultados pedagógicos (LÜCK, 2011).

Em consonância com a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apresenta três tópicos na defesa da gestão democrática: a) o conselho escolar ou associações de pais e mestres, b) o projeto pedagógico curricular e c) a eleição de dirigente escolar (NÓBREGA et al., 2011).

O conselho escolar é um órgão colegiado representativo de toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais/responsáveis, técnicos administrativos e representantes da comunidade na qual a escola está localizada, tendo, segundo Nóbrega et al. (2011), competências deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras.

De acordo com o Ministério da Educação, cabe aos conselhos escolares deliberarem sobre as normas internas e o funcionamento da instituição, bem como participar da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP); analisar e propor sugestões referentes às questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, além de acompanhar o cumprimento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade de ensino; mobilizar a comunidade escolar e local para participação das atividades em benefício da qualidade da educação (BRASIL, s.d.).

As atribuições acima mencionadas revelam que o conselho escolar desempenha dois papéis: a) burocrático - visto ser a sua existência uma exigência legal, determinando que as principais questões da instituição sejam deliberadas no órgão, mesmo que na prática isso não garanta o comprometimento da comunidade; e b) político-pedagógico, na medida em que é um espaço no qual todos os segmentos da instituição devem expor suas demandas e trabalhar

no sentido de conseguirem realizá-las. Sendo assim, por ser um espaço potencial de mobilização da comunidade, o conselho escolar carrega em si uma capacidade educativa.

Contudo, para que os conselhos ultrapassem o seu caráter burocrático, cuja existência se dá em atendimento à exigência legal, faz-se necessário o comprometimento de toda a comunidade com a escola, através de um tipo de participação que vá além da mera presença física das pessoas nas reuniões do órgão, que vá além de referendar as decisões previamente tomadas pela gestão, mas que as envolva de tal forma, que cada um se sinta motivado a participar, porque, de fato, as decisões precisam ser construídas coletivamente, na perspectiva do nível de participação que Lück (2011) define como engajada.

Destarte, a existência formal de um determinado conselho escolar não o transforma automaticamente em um espaço pedagógico de aprendizado de exercício da cidadania, tendo em vista que a sua existência pode se limitar à condição de mero legitimador de decisões previamente tomadas em nível governamental ou da direção da unidade de ensino. Nesse caso, o conselho escolar termina por ser apenas um legitimador da centralização de poder (BACZINSKI; COMAR, 2016), participando assim de processos de desconcentração, não de descentralização das decisões. Com a desconcentração há apenas o repasse da execução de serviços, enquanto na descentralização, a própria comunidade local delibera sobre as questões da escola, ou seja, só ocorre de fato a democratização da gestão com a descentralização (ARRUDA; COLARES, 2017).

Segundo Gadotti (2010), não existe educação sem autonomia. Para o autor, a palavra autonomia vem do grego e é composta por “*autos*” (si mesmo) e “*monos*” (lei), e significa a capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se. Desta forma, autonomia significa autoconstrução, autogoverno (GADOTTI, 2010). A partir desse entendimento, Gadotti revela a estreita relação entre autonomia e cidadania e deixa mais claro ao afirmar que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 2010, p. 37).

Ainda nessa perspectiva, Libâneo (2018) afirma que a participação é o principal meio de garantir a gestão democrática da escola, e seu conceito se fundamenta no de autonomia, “que significa a capacidade das pessoas e dos

grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (LIBÂNEO, 2018, p. 89). Para o autor, não há participação de fato sem autonomia, ao mesmo tempo em que a participação amplia a autonomia dos sujeitos, ou seja, é pela participação que o processo educativo que é atribuído à escola na formação para o exercício da cidadania se efetiva (LIBÂNEO, 2018).

Desta forma, como nos orienta Demo (2009), compreender a importância da participação é não somente necessário, como imprescindível para o processo educativo. Para o autor, o conceito de educação se confunde com o de participação: a “educação que não leva à participação já nisto é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulador em figura central do fenômeno, em vez de elevar o educando a centro de referência” (DEMO, 2009, p. 53).

É visando a uma participação que eduque, no sentido de respeitar e ampliar a autonomia dos sujeitos, que Lück (2011) faz a defesa da participação engajada. Para a autora, há cinco tipos de participação, sendo a engajada o estado mais elevado, definida como aquela em que o sujeito está presente e oferece ideias e opiniões, expressa pensamento, analisa de forma interativa as situações, toma decisões visando o melhor resultado para a instituição, ou seja, é quando o indivíduo se compromete completamente com as causas da organização. Neste sentido, compreendemos que é esse tipo de participação que deve ser buscado para que o conselho escolar desenvolva a sua dimensão pedagógica na formação cidadã, parte constitutiva de sujeitos omnilaterais.

Para adentrarmos um pouco mais na temática do nosso trabalho, faz-se necessário contextualizar o problema. Devemos ter em mente que os conselhos de políticas públicas são uma conquista dos trabalhadores no período da redemocratização do país, nas décadas de 1980/90, contexto no qual fez surgir também a necessidade de democratizar o interior das próprias escolas, entre outras medidas, com a constituição dos conselhos de escola (CARNEIRO, 2015).

Essa demanda social, registrada na Constituição de 1988, é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação de 2014. A lei 13.005/2014, oriunda do PNE, determina em seu artigo nono, que os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios deveriam aprovar leis para seus sistemas de ensino, “disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da

publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade” (BRASIL, 2014).

Considerando o que preceitua a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normativos legais da década de 1980 e 1990, respectivamente, poderíamos erroneamente inferir que a gestão democrática das escolas, pelo menos no seu aspecto burocrático, seria uma realidade nos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Contudo, conforme os estudos de Souza e Pires (2018), esse é um desafio a ser enfrentado em todo o país. Segundo os autores, apenas 11 estados e o DF têm leis que tratam da gestão democrática, enquanto os demais têm leis ou outros normativos que tratam de alguns aspectos desse modelo de gestão, como eleição de diretor, conselho escolar, grêmios estudantis, projeto político-pedagógico etc.

A lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais (IF), ao tratar da estrutura organizacional da rede, não menciona o conselho escolar (conselho de campus) como um componente do seu organograma. A referida lei faz menção a alguns órgãos colegiados, entre eles o Conselho Superior - CONSUP, o qual é composto por representantes de todos os segmentos das comunidades, escolar e local. Entretanto, por se tratar de um órgão colegiado centralizado, o Conselho Superior não é responsável pela discussão e aprovação de questões específicas a cada campus. Nesse sentido, coube a cada IF, na condição de autarquia federal, a institucionalização e a implementação de um modelo de gestão que pudesse dar voz aos alunos, docentes, técnicos, pais/representantes etc., de cada uma das suas escolas/*campi*.

No Instituto Federal de Alagoas (IFAL), podemos dizer que a gestão democrática ainda está em construção, pois, assim como prevê a lei 11.892/2008, o Instituto dispõe do Conselho Superior - CONSUP (órgão colegiado que tem a participação de todos os segmentos: representantes de docentes, técnicos administrativos, discentes, diretores, representante do Ministério da Educação, egressos e representantes da sociedade civil) e da eleição para reitor e diretor; contudo, ainda não dispõe de conselho de campus em todos os seus *campi*.

No CONSUP, para os segmentos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e diretores-gerais, de acordo com o art. 20 do Regimento Geral do IFAL (IFAL, 2018), há a previsão de representação de 1/3 (um terço) do número de *Campi*, por segmento. Isso nos leva a refletir que, se é necessária a representação de

pelo menos 1/3 (um terço) do número de *Campi*, há a possibilidade de os outros 2/3 ficarem sem representação. Essa estrutura atendia a lei 11.892/2008, mas de fato ainda não configura a gestão democrática, como pretendiam os movimentos sociais da década de 1980, que objetivavam a democratização da educação e da escola públicas.

Não é objetivo do trabalho desferir uma crítica à estrutura do Conselho Superior. O que se busca é fazer uma reflexão, no sentido de mostrar que essa estrutura não consegue representar democraticamente a diversidade das demandas de cada campus. Destarte, não parece um equívoco dizer que, no IFAL, a gestão democrática, defendida desde 1988, está chegando com um certo atraso. Apesar das eleições para diretor-geral de cada campus não ser recente, esse é apenas um elemento da gestão democrática, pois a centralização das decisões na figura do diretor-geral também não representa a diversidade de vozes que existe e que deve haver dentro de um único campus de ensino. Neste sentido, a existência de espaços coletivos de decisão no próprio campus é essencial para a democratização da gestão da unidade de ensino.

Em agosto de 2018, após onze meses de discussão e três pedidos de vistas, o Conselho Superior do IFAL aprovou o novo Regimento Geral da Instituição e, com isso, os Conselhos de Campi (CONCAMP) passaram a compor o organograma da autarquia. Segundo o Regimento Geral da instituição, aprovado pela Resolução do CONSUP nº 15/2018, artigo 158, o CONCAMP passa a ser a instância recursal máxima de cada campus, sendo de caráter consultivo e deliberativo, cabendo-lhe a regulamentação e a execução das normas aprovadas pelo Conselho Superior e pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), “podendo complementá-las, no âmbito de cada campus, a fim de democratizar a tomada de decisão nas políticas de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e administração geral do respectivo campus” (IFAL, 2018, p. 106).

Segundo o prof. Ederson Matsumoto, conselheiro do CONSUP, que ocupava a vaga reservada ao sindicato dos trabalhadores do IFAL, a elaboração do Regimento ficou a cargo de uma comissão do Conselho Superior composta por cinco servidores, dos quais quatro são professores e um, técnico-administrativo. A escrita do texto que trata especificamente dos conselhos de *campi* ficou sob a responsabilidade do referido professor, que, em entrevista, afirmou que estudou os regimentos dos conselhos de *campi* de outros Institutos e tentou transpor para o

Conselho de Campus a estrutura do Conselho Superior, naquilo que era possível.

Ainda segundo o docente, tanto ele quanto o restante da comissão entendiam que o CONCAMP seria para o campus aquilo que o CONSUP é para o Instituto Federal, com a diferença de que aquele não regulamentaria, não criaria resoluções; contudo, caberia ao CONCAMP encaminhar a demanda do campus para o CONSUP, que iria deliberar sobre essas resoluções. Isso quer dizer que: o CONCAMP não pode inovar na regulamentação, se contrapor as determinações do Conselho Superior, mas ele tem uma função importantíssima de deliberar (aprovar ou reprovar) diversas demandas internas do campus, e exprimir na realidade local do campus as determinações que são tomadas no âmbito da reitoria.

Ainda segundo o professor Matsumoto, o CONCAMP era uma reivindicação de alguns docentes, e que foi acolhida pela comissão. Já no pleno do Conselho Superior, houve oposição em relação a três pontos: a) o CONCAMP apreciar e emitir parecer sobre casos de remoção e redistribuição, b) caráter deliberativo do órgão, e c) a vaga destinada a representação sindical. Apesar do pedido de vistas e a solicitação da modificação destes três pontos, o Conselho Superior acabou aprovando o Regimento sem alterá-los.

Ainda segundo o referido regimento, cada CONCAMP é composto pelo diretor(a)-geral, que será o(a) presidente (membro nato), dois membros da gestão (de ensino, pesquisa, extensão e administração), dois docentes eleitos por seus pares, dois servidores técnicos-administrativos eleitos por seus pares, dois estudantes eleitos por seus pares (sendo um de cada modalidade de ensino), dois responsáveis legais eleitos por seus pares, um representante da sociedade civil indicado pelo presidente, e um representante do Sindicato da categoria lotado na unidade (IFAL, 2018).

Em 25 de março de 2019, o Conselho Superior do Instituto aprovou, por meio da resolução nº 05/CS, a regulamentação das normas para eleição de membros do CONCAMP nos *campi*. De acordo com o cronograma anexado à resolução, o processo eleitoral seria concluído no final do mês de maio, e a posse dos eleitos, no dia 12 de junho daquele ano. Na prática, cada campus, por meio da sua Comissão Organizadora da Eleição do CONCAMP - COEC, estabeleceu seu próprio cronograma, respeitando, desta forma, as especificidades de cada campus, sobretudo o calendário letivo. Contudo, ainda no início de 2021, nem todos os *campi* conseguiram concluir o processo de escolha dos seus conselheiros, restando ainda *campi* sem o

seu CONCAMP. A pandemia de Covid-19 foi um dos motivos do atraso na implementação, conforme nos informou um diretor de campus. A Reitoria, por sua vez, não tem um setor que esteja fazendo o acompanhamento do que cada campus conseguiu fazer para a abertura e implementação do seu CONCAMP.

No caso do CONCAMP de Marechal Deodoro, lócus da nossa pesquisa, não houve manifestação dos servidores e nem dos alunos para compor a comissão eleitoral, conforme previa a resolução nº 05/CS. Na falta de voluntários, foi necessário que a Direção Geral indicasse os nomes para compor a referida comissão. Sendo assim, no dia 01 de abril de 2019, o diretor-geral convidou o professor Felipe Almeida para presidir a COEC do campus, que seria composta também por outro docente e um técnico administrativo. Desta forma, foram indicados dois docentes e um técnico administrativo. Diferente do que previa a resolução nº 05/CS, os alunos ficaram sem representação na comissão eleitoral. Talvez esse seja um elemento que nos ajude a pensar o porquê de uma das duas vagas para conselheiros discentes ter ficado em vacância, mesmo após a reabertura do prazo para inscrição de candidatos. O que se pôde observar é que houve uma falha no tocante ao chamamento desse segmento para a composição da referida comissão. Como nos informou o coordenador-geral do grêmio da época, a agremiação estudantil não foi convidada a contribuir na divulgação do processo eleitoral.

A baixa participação dos discentes ocorreu durante todo o processo eleitoral e mesmo após a abertura do CONCAMP do campus estudado. Na verdade, a baixa participação foi de quase todos os segmentos, visto que apenas o segmento docente conseguiu preencher todas as vagas as quais tinha direito, ou seja, as duas de titulares e as duas de suplente. Neste ponto vale uma observação que fortalece a discussão em torno da importância dos conselhos de escola, o docente que havia perdido a eleição para diretor-geral do campus foi o docente mais votado para compor as vagas do seu segmento no CONCAMP. Esse fato mostra a importância de que as decisões sejam tomadas em órgãos colegiados, uma vez que permite contribuições múltiplas.

O segmento pais/representantes teve suas vagas preenchidas em eleição realizada especificamente para este segmento em 26 de junho de 2019, da forma que previa a resolução nº 05/CS, porém, posteriormente, em virtude das ausências dos eleitos nas reuniões do CONCAMP, foi necessária a realização de uma nova eleição, que ocorreu no dia 14 de dezembro de 2019, para preenchimento das suas quatro

vagas.

Segundo o presidente da COEC do campus analisado, prof. Felipe Almeida, entre os estudantes, houve dificuldades no preenchimento das vagas para titulares do segmento desde da primeira eleição. Por esta razão, na primeira reunião do CONCAMP, ocorrida em 15 de agosto de 2019, ficou decidido que haveria um novo pleito para preenchimento das vagas remanescentes, uma do segmento técnico administrativo (suplente) e três para o segmento discente (uma de titular e as duas de suplente).

É nesse contexto que se insere o problema da nossa pesquisa, que, na condição de pesquisa-ação, não tem apenas o objetivo de ampliar o conhecimento acadêmico sobre a temática, mas também transformar a realidade do grupo pesquisado, sem esquecer que o protagonismo das mudanças pretendidas pertence aos sujeitos envolvidos no cotidiano da Instituição. Tendo em vista a baixa participação dos discentes durante o processo de implantação do CONCAMP do campus analisado, buscou-se compreender, sobretudo, mediante a aplicação de questionários aos estudantes, como eles enxergam a forma pela qual a unidade de ensino é gerida e se eles estão dispostos a contribuir com a gestão, participando dos processos decisórios. Esse contexto de “nascimento” do conselho é um momento fundamental para conscientizar os alunos e demais componentes da instituição sobre o papel do órgão e da importância da participação de todos.

Neste sentido, a pesquisa teve por objetivo geral investigar como os estudantes enxergam a forma pela qual a unidade de ensino é gerida, bem como, compreender como foi a participação dos mesmos no processo de implementação do conselho de campus, e se há intenção por parte deles em participar dos processos decisórios. Os objetivos específicos foram: a) investigar as percepções que os discentes têm a respeito de democracia e cidadania, b) elaborar uma cartilha de orientação para os estudantes, visando à participação engajada nos processos decisórios da gestão escolar, sobretudo no CONCAMP, c) Identificar o que os estudantes conhecem sobre conselho escolar, d) avaliar quais são as expectativas que os estudantes têm sobre o funcionamento do conselho no sentido de facilitar as suas demandas, e) favorecer a construção de uma cultura organizacional democrática; f) despertar na comunidade escolar o compromisso com a Instituição.

Vale ressaltar que, no CONCAMP, apesar do voto ser restrito aos conselheiros, qualquer interessado tem assegurado seu direito à voz, o que justifica a

necessidade de tentar envolver toda a comunidade escolar nas discussões que passam pelo órgão, que, embora de caráter representativo, deve visar a aproximação dos conselheiros com os representados, permitindo a manifestação direta de todos que assim desejarem. Aliás, como dito anteriormente, mais do que permitir a participação, faz-se necessário estimular a sua prática, haja vista o caráter pedagógico do órgão e a função social da instituição de preparar os educandos para o exercício da cidadania. E como este é um conteúdo que só se aprende fazendo, é necessário que a instituição se constitua em um “laboratório” em todos os seus espaços possíveis. Sendo assim, o conselho escolar tem muito a contribuir com o processo de construção da prática da cidadania, de cidadãos críticos, de sujeitos omnilaterais.

De que forma nossos alunos podem questionar, por exemplo, a forma como o Estado distribui o orçamento público, se não fazem parte de discussões sobre o uso do orçamento da própria escola onde estudam? De que forma podem questionar as estruturas de poder existente na sociedade, se no interior da escola não encontram espaços para opinarem e votarem sobre o projeto pedagógico da instituição? De que forma aprendem a fiscalizar os serviços públicos, se não conseguem fiscalizar a instituição que frequentam diariamente e que tem por obrigação desenvolver a sua capacidade crítica? Enfim, se o bom funcionamento do CONCAMP não garante que a escola forme cidadãos ativos, sujeitos omnilaterais, sem ele perdemos ainda mais essa capacidade.

Compreendemos que nossos alunos, através da participação engajada na gestão da escola, passam a ter mais condições de fiscalizar outros serviços públicos dos quais fazem uso, exercendo de forma mais efetiva sua cidadania. Logo, esse é um ensinamento que repercute para além dos muros da escola. Nesse sentido, dentro de uma instituição de ensino, os órgãos deliberativos não têm um fim em si mesmos, ou melhor, não têm um fim apenas no aspecto puramente burocrático. Como dito anteriormente, esses órgãos são espaços pedagógicos, e por isso merecem ainda mais atenção. Conforme nos diz Libâneo (2018, p. 27), “[...] há uma estreita relação entre as práticas de organização e gestão e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essas práticas são ‘educativas’ por excelência”. E ainda, segundo o mesmo autor, “vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que afetam num âmbito mais amplo da sociedade” (LIBÂNEO, 2018, p. 117).

Pelo acima exposto, percebemos que é preciso haver uma congruência entre aquilo que a escola se propõe a fazer (formar para o exercício da cidadania) e os meios que ela utiliza (a sua forma de ser gerida). Na perspectiva de uma formação politécnica, a descentralização do poder nas unidades de ensino é algo essencial, uma vez que o sujeito é formado não apenas para ser governado, mas para governar também. Sendo assim, faz-se necessário que esses órgãos deliberativos sejam os mais participativos possível.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em resposta aos anseios e mobilizações da população, foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que a educação deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para a consecução de tais finalidades, alguns princípios foram estabelecidos, entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; e gestão democrática do ensino público.

As três finalidades e os princípios da educação instituídos pela CF/1998 foram reafirmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional. Segundo Carneiro (2015), podemos compreender os princípios como os elementos que precedem as formas de a educação se organizar, ou seja, são os fundamentos ontológicos, estando, portanto, hospedados nas propriedades transcendentais do ser, neste caso, na educação. Por outro lado, os fins da educação “são alinhamentos para orientar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos, tendo em vista o cidadão que a escola se propõe a formar. Neste sentido, os fins têm relevância social, importância pedagógica e prioridade didática [...]” (CARNEIRO, 2015, p. 53-54).

Considerando que a aprovação do texto final da LDB/1996 ocorreu em um contexto de recrudescimento das políticas neoliberalismo no país, faz-se necessário reconhecer que não houve espaço para as forças progressistas, tão atuantes na década anterior e responsáveis pelas conquistas cravadas na CF, efetivarem um modelo de educação que garantisse esses objetivos. Política e economicamente orientado pela ideia de estado mínimo, o Estado brasileiro não se empenhou em dar vida ao dispositivo constitucional e da LDB/1996, negligenciando sua responsabilidade em ofertar uma educação que formasse o sujeito em sua plenitude (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nos anos 2000, por meio do decreto 5.154/2004, que integra o ensino técnico ao propedêutico, e posteriormente pela lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, a ideia de uma educação que visa a formação plena do sujeito – na perspectiva da ciência, da cultura e do trabalho – ganha novo fôlego. Através do ensino médio integrado, busca-se oferecer uma educação que atenda às

necessidades imediatas dos estudantes, por meio de uma formação técnica que possa lhes garantir a entrada no mercado de trabalho com mais qualificação profissional e, por conseguinte, com melhores salários, sem, contudo, negar-lhes a formação propedêutica, como ocorria até então.

Apesar das mudanças de governo nos últimos quatro anos, das medidas de cunho mais neoliberal, haja vista a aprovação da Lei 13.415/2017, conhecida como a lei da reforma do ensino médio, podemos perceber que, do ponto de vista formal, o dispositivo constitucional que prevê uma educação que visa o pleno desenvolvimento do educando não foi revogado. É evidente que há um descompasso entre a referida lei e a Constituição, uma vez que o texto de 2017 prevê uma formação mais curta, limitando as áreas do saber que os estudantes terão acesso de acordo com o itinerário escolhido. Não há como adquirir uma formação plena tendo que optar por algumas áreas em detrimento das demais.

Fica claro que essa contrarreforma visa a formação de uma educação mínima para cidadãos mínimos (RAMOS, 2017). Contudo, as atribuições constitucionais da educação continuam sendo, segundo a CF/88, em seu artigo 205, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ou seja, uma visão integral. Isso mostra que as lutas da década de 1980 não perderam seus efeitos completamente, e que a luta pela democratização da educação e da escola deve continuar.

2.1. EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE SOCIEDADE

Quais atribuições devemos reservar à instituição escolar, ou seja, para quê queremos escola? As respostas a essa questão exigem que pensemos primeiro em que tipo de homem e, por conseguinte, que tipo de sociedade pretendemos constituir. Ao considerarmos que vivemos numa sociedade de classes, as respostas a essas perguntas não são uma unicidade, ou seja, há projetos educacionais distintos, propostos pela classe trabalhadora e pelas elites. Logo, a educação, e especificamente a educação escolar, é um lócus de constante disputa entre o capital e o trabalho.

Segundo Libâneo (2018):

Ao menos três linhas de orientação curricular vêm se destacando no meio educacional em relação às finalidades da escola: a orientação pragmática e

imediatista dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial; a orientação sociológica/intercultural de educadores preocupados com a diversidade social e cultural; a orientação sociocultural de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (LIBÂNEO, 2018, p. 10).

Para o autor, a primeira orientação tem sido dominante. Em decorrência da globalização, os países pobres ou emergentes são pressionados por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, a adotarem dois modelos de currículo que se complementam. “O primeiro é o currículo instrumental, ou de resultados, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade, um ‘kit’ de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e da ignorância” (LIBÂNEO, 2018, p. 11). O segundo modelo imposto pelos organismos multilaterais é

de convívio e acolhimento social focado na experiência corrente dos alunos, na inclusão social, nos ritmos individuais de aprendizagem, frequentemente reduzidos ao provimento na escola de convivência de integração e socialização visando formar pra um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais (LIBÂNEO, 2018, p. 11).

Como já dito, os dois modelos impostos pelos organismos multilaterais se complementam na perspectiva de que caberia apenas à escola formar indivíduos com habilidades mínimas para atenderem às demandas de mão-de-obra, e sem condições de criticarem as estruturas sociais postas. A solidariedade aqui proposta está no âmbito da caridade, não numa visão de direito, a qual requer o fortalecimento do Estado como mediador da solidariedade de classes.

As outras duas orientações curriculares mencionadas pelo educador, trazem uma perspectiva socio-crítica da educação, ainda que uma delas traga uma visão menos universalista do currículo, visto que “faz o acolhimento da diversidade, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas” (LIBÂNEO, 2018, p. 12), se aproximando da visão mais pragmática, bem como do interculturalismo e da concepção pedagógica humanista de Paulo Freire. A outra orientação curricular de cunho crítico “defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais”. (LIBÂNEO, 2018, p. 12).

Libâneo pensa que é possível conciliar as duas teorias socio-críticas em um modelo de escola que trabalhe com as diversidades locais e também com os clássicos, “[...] de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o

conhecimento dos conceitos científicos promovidos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida” (LIBÂNEO, 2018, p. 13).

Contudo, a força do capital, que se apropria do Estado, dificulta o fortalecimento da educação enquanto um direito e viabiliza a construção da educação enquanto uma ferramenta de conformação dos sujeitos às necessidades do mercado. Segundo Antunes (2017), há uma íntima relação entre o modo de produção capitalista, especificamente a partir do século XX, com o surgimento taylorismo-fordismo e do Toyotismo, e a educação escolar. Para o sociólogo, desde a implantação do sistema capitalista, houve uma ruptura entre a subjetividade do sujeito que produz e a objetividade do seu produto. Se antes, a subjetividade do trabalhador ficava expressa na sua produção, com o advento do capitalismo, passou a haver um *estranhamento*, ou seja, não há mais espaço para que o produto, fruto do trabalho do operário, carregue em si a subjetividade de seu criador, visto que o trabalhador não mais decide o quê e de que forma elaborar o seu produto.

Neste sentido, com a nova divisão social do trabalho imposta pelo capitalismo, passa a existir a distinção entre o *homo sapiens* e *homo faber*, ou seja, há a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para um novo modelo de acumulação do capital, fez-se necessária uma nova forma de pensar e fazer educação, visto que o “produto final”, ou melhor, o sujeito formado, deve atender a uma determinada forma de ser, pensar e agir estabelecida socialmente. Por se tratar de uma sociedade de classes, as elites têm imprimido nos projetos educacionais o modelo de sujeito que necessitam para manterem o *status quo*.

Durante os anos de predomínio do modelo produtivo taylorista-fordista, a educação e a escola corresponderam a um processo formativo de sujeitos que estavam destinados a exercer no mercado de trabalho as funções de comando ou de subordinação completa. Segundo Antunes (2017), para Taylor e Ford, caberia à gerência as atividades intelectuais, enquanto aos operários estariam reservadas as atividades estritamente manuais. Na percepção classista de Taylor, chamada de “científica” por seu criador, o trabalhador se sente mais satisfeito por trabalhar com tarefas previamente elaboradas por outros. Diz Taylor:

O estudante médio iria muito devagar, se em vez de lhe ser dada uma tarefa, deixassem-no fazer o que pudesse ou quisesse. Todos nós somos crianças grandes e é igualmente certo que o operário médio trabalha com maior

satisfação para si e para seu patrão, quando lhe é dada, todos os dias, tarefa definida para realizar em tempo determinado e que representa um dia de serviço para um bom trabalhador. Isto proporciona ao operário uma medida precisa, pelo qual pode, no curso do dia, apreciar seu próprio progresso, e este conhecimento traz-lhe grande satisfação (TAYLOR apud ANTUNES, 2017, p. 23).

O cálculo de tempos e movimentos é a essência das ideias de Taylor. Para ele e Ford, os postos de trabalho deveriam ter suas atividades reduzidas “a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso”. (ANTUNES, 2017, p. 41). A predefinição das atividades e o *layout* das fábricas, pensado de forma que o trabalhador fizesse o mínimo de movimento ao ter a ferramenta ao seu alcance, revelam como o novo modelo de acumulação do capital nega a subjetividade, a criatividade do novo operário, que passa a ser uma extensão da máquina, ou, conforme Taylor, as tarefas seriam tão subdivididas que seriam passíveis de serem executadas por “gorilas amestrados” (ANTUNES, 2017).

Ford, ao implementar as ideias de Taylor em suas fábricas, trouxe mais um elemento para tentar justificar o modelo produtivo que separa trabalho manual e intelectual, a ética protestante puritana. Para Henry Ford, seria um modelo que ao fazer a distinção entre trabalho manual e intelectual e com tempos definidos para a execução de cada tarefa, poderia gerar produtos dos quais a população mais precisa e por preços mais baixos. Nesse sentido, “Ford sempre dá um tom valorativo, moral, às suas ideias, colocando os seus negócios como algo mais que simples produção e comércio, como uma prestação de serviços à sociedade” (ANTUNES, 2017, p. 38). Diz Ford:

Necessariamente o trabalho de muitos homens tem de ser pura repetição de movimento, pois de outro modo não se pode conseguir sem fadiga a rapidez da manufatura que faz descer os preços e possibilita os altos salários. Algumas das nossas operações são excessivamente monótonas, mas também são monótonos muitos cérebros; inúmeros homens querem ganhar a vida sem ter que pensar – e para estes a tarefa unicamente de músculo é a boa. Possuímos em abundância tarefas que exigem cérebro ativo, e os homens que no trabalho de repetição se revelam de mentalidade ativa não permanecem nele muito tempo (FORD apud ANTUNES, 2017, p. 44-45).

Aqui, fica nítido como, para Henry Ford, a concepção e a elaboração são responsabilidades da gerência “científica”, enquanto a execução é responsabilidade

dos trabalhadores. E isso ainda com uma justificativa moral, uma vez que alguns são naturalmente inclinados a pensar e outros não.

Ainda segundo Antunes (2017, p. 50), “o taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações”. Nesse contexto, o saber-fazer do trabalhador foi primeiramente expropriado pelo empregador para, em seguida, objetivando o aumento da mais-valia, ser estabelecida a dualidade com a execução do trabalho.

Para a sustentação e expansão do padrão fordista de produção industrial foi necessária a criação de todo um complexo societário articulado e integrado à produção em massa. Foi necessário reformular-se o papel dos sindicatos, do Estado; foi preciso conformar os corpos, os paladares; foi preciso conformar a escola e a cultura (RODRIGUES, 1997, p. 2016).

O modelo fordista de produção e reprodução do capital, estabelece um modelo de escola com um currículo mínimo, tendo em vista que o aluno-trabalhador iria desenvolver no interior das fábricas tarefas altamente especializadas.

2.1.1 A Teoria do Capital Humano

Em resposta a crise do modelo fordista, o capital redefine a forma de organizar a sua produção, passando do modelo rígido do fordismo-taylorismo para o modelo flexível-Toyotismo. No plano da educação, foi implantada a Teoria do Capital Humano. E, como diz Rodrigues (1997, p. 228), “mais uma vez, os educadores são convocados a dar sua contribuição para a conformação de corações e mentes ao novo estágio societário.”

A Teoria do Capital Humano (TCH) teve sua origem entre os economistas dos Estados Unidos e foi disseminada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, período da ditadura civil-militar, através dos acordos MEC-USAID (1964-1971), que entregou a reorganização do sistema brasileiros a uma agência de desenvolvimento daquele país (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017).

A TCH responsabiliza a escola pela crise do capitalismo no modelo fordista. Segundo Rodrigues (1997),

em síntese, a TCH constituiu-se numa resposta apologética às questões “por

que o capitalismo não resolveu os problemas sociais e aliás os aprofundou?” e “por que existem países subdesenvolvidos?”. A resposta oferecida pela TCH foi “porque as pessoas e as nações não investiram adequadamente e suficientemente em educação” (RODRIGUES, 1997, p. 217).

Neste sentido a escola é responsabilizada pelas mazelas do Brasil e pela miséria do povo brasileiro, especificamente pelo desemprego. Os defensores da referida teoria camuflavam o fato de que a crise era própria do sistema capitalista na sua forma fordista-taylorista, ou seja, não se encontrava no interior da escola.

Rodrigues (1997) afirma que na década de 1990, em consequência da TCH, tomam corpo conceitos como formação flexível-polivalente e empregabilidade. Diferente do modelo fordista-taylorista, que exigia trabalhadores especializados, no sentido de que cada trabalhador era responsável por apenas uma parte do processo produtivo, no modelo flexível do capital, busca-se pela polivalência, pois, no modelo flexível toytista do capital, “com efeito, as inovações técnico-organizacionais permitiram à fábrica encarregar um único trabalhador para supervisionar o número grande de máquinas automáticas, além de cuidar da qualidade das peças produzidas por essas máquinas” (RODRIGUES, 1997, p. 220)

O outro conceito muito usado é o de empregabilidade. A partir dele, concebe-se que caberia à escola oferecer uma formação geral que possibilitasse ao trabalhador se adequar às várias atividades, tendo em vista que o mercado de trabalho é instável; sendo assim, o trabalhador precisaria de um mínimo de conhecimento que lhe desse as condições necessárias para se realocar profissionalmente (RODRIGUES, 1997).

Diferente dos modelos educacionais propostos pelo fordismo-taylorismo e pelo toyotismo, ambos, na perspectiva do capital – portanto, limitadores das potencialidades dos estudantes – a classe trabalhadora propõe outro modelo, fundamentado na construção de uma sociedade inclusiva. Como nos diz Libâneo (2018)

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2018, p. 49).

A construção de um modelo educacional que vise a edificação de uma

sociedade justa e fraterna, se fundamenta na ideia de que a ninguém é dado o direito de explorar excessivamente o trabalho do outro a ponto de ele próprio não precisar trabalhar, na qual todo e qualquer ser humano tenha direito a ter acesso a toda beleza que a humanidade já criou, em termos de arte e cultura, que todo indivíduo tenha direito de conhecer minimamente todas as áreas do conhecimento científico e assim, compreender a realidade que o cerca; que tenha o direito a uma formação moral e ética por meio da qual deseje contribuir para o bem da coletividade, através dos frutos do seu próprio trabalho (FRIGOTTO, 2012). Para tanto, faz-se necessário que se busque os “meios” que nos levem a tais “fins”.

Pelo que foi até aqui exposto, podemos compreender que a nossa forma de pensar a educação é um reflexo do que somos e do que pretendemos ser enquanto sociedade. Nesse sentido, é claro que a nossa capacidade de fazer história está delineada por bases materiais, as quais não foram construídas por cada um de nós individualmente, nem apenas por nossa geração, como nos lembra Marx (2011). Porém, também não estamos completamente amarrados às estruturas econômicas, em uma perspectiva economicista, que defende a ideia de que até enquanto houver a separação entre os donos dos meios de produção e dos que vendem sua força de trabalho, nada pode ser feito, no sentido de garantir uma educação capaz de nos fazer sonhar e iniciar a construção de uma outra sociabilidade. A escola, mesmo no sistema capitalista, não é apenas uma mera reprodutora dos códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Ela desempenha também, como nos ensina o marxismo gramsciano, um papel transformador, na medida em que, juntamente com outros espaços educativos, possibilita o empoderamento das classes subalternas em uma longa trajetória de conscientização e luta que as “tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam” (MOCHCOVITCH, 2001, p. 7).

Para os estudiosos da politécnica - a exemplo de Frigotto et al. (2012), a integração entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante faz da escola um instrumento de luta dos que vivem do trabalho. Neste sentido, o aspecto econômico não é, em momento algum, desconsiderado, mas reconhece-se que, ainda no contexto do sistema de classes, a escola pode ser apropriada pela classe trabalhadora, permitindo-lhe a conquista de direitos anteriormente concedidos apenas às camadas mais abastadas.

Destarte, podemos compreender a educação como um projeto de

sociedade, e a escola, um instrumento pelo qual esse projeto ganha concretude. Como Libâneo (2018) nos lembra, os processos educativos não ocorrem unicamente na escola, mas esta tem por função fazer a “síntese” entre os conhecimentos empíricos – adquiridos pelos sujeitos na família, pelos meios de comunicação, empresas, sindicatos etc. – e a cultura formal. Segundo o autor, a escola faz a síntese entre o conhecimento empírico do aluno e a cultura formal na medida em que possibilita o provimento das condições cognitivas e afetivas que permitem a atribuição de significado. Esse é um conceito de escola que incorpora a noção de cidadania, pois “a escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser provida pela escolarização” (LIBÂNEO, 2018, p. 53).

Se é a escola quem faz a “síntese” entre os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo das suas trajetórias e o conhecimento formal, negar a parte desses sujeitos ao direito de acesso à escola, ou a uma escola capaz de fazer essa “síntese”, é perpetuar estruturas sociais excludentes, de dominação de uma parcela da população sobre a outra.

Compreender a escola como um projeto de sociedade foi um entendimento que perpassou todo o nosso trabalho. Nos orientou sobre o tipo de gestão escolar que estamos defendendo, uma gestão que coloque os estudantes na condição de sujeitos, alguém que não está no mundo apenas na condição de espectador, mas de ator cujo protagonismo depende das relações estabelecidas com outros atores.

2.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Como visto no tópico acima, em uma sociedade de classes, há projetos societários diferentes e, a forma como a escola se organiza revela qual projeto está sendo resguardado. Pois, como nos diz Libâneo (2018, p. 9), “[...] as práticas de organização e gestão não são assunto meramente administrativo ou burocrático, mas práticas socioeducativas [...]”. O autor identifica duas formas de organização e gestão escolar: a) a científico-racional e b) a socio-crítica.

Na concepção “científico-racional” de gestão prevalece uma visão burocratizada e tecnicista da escola. A instituição é compreendida como

uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente (planejada, organizada e controlada) por meio de uma forte hierarquia das funções. Nesta forma de gestão, a direção é centralizada e, conseqüentemente, há pouca participação das pessoas (LIBÂNEO, 2018).

Na concepção socio-crítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas cujas ações refletem intencionalidade; daí a importância de compreender as interações sociais que ocorrem dentro do grupo, e as relações entre a escola e o contexto sociocultural e político. Aqui, a organização escolar não é concebida como um espaço neutro a ser observado, como se a sua existência independesse das ações dos que por lá estão (professores, alunos, pais/responsáveis etc.). Sendo assim, neste modelo vigoram formas democráticas de gestão (LIBÂNEO, 2018).

Apesar de distintos, os dois modelos são perfeitamente eficientes, ou seja, alcançam os objetivos a que se propõem. O que os diferencia são exatamente esses objetivos: a função que cada um atribuiu à educação escolar. Isto porque a administração, como nos lembra Paro (2012), é apenas o meio usado para a consecução de um fim anteriormente estabelecido ou, nas palavras do educador, “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25).

O primeiro modelo apresentado por Libâneo, o científico-racional, é perfeitamente cabível para uma escola que objetiva reproduzir estruturas sociais excludentes, na qual uns são formados para mandar e a outros cabe a resignação da obediência. Esse modelo de gestão cabe aos modelos de educação propostos pelos organismos internacionais, modelos que trazem a teoria do capital humano como seu referencial.

O segundo modelo, a gestão socio-crítica, é o que permite a formação de sujeitos autônomos, logo capazes de reivindicar uma estrutura social mais igualitária. No entendimento de Libâneo (2018), a direção de uma escola que se pauta pela concepção técnico-científica é centralizada na figura do diretor, ou seja,

[...] as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente (LIBÂNEO, 2018, p. 89).

Carneiro (2015) também compreende a relação entre a forma de organização e gestão da escola e o tipo de sujeito que se objetiva formar. E, ao discutir sobre o texto da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, que atribui à educação a formação de sujeitos plenos, fala da necessidade de superar uma gestão que forme para a subalternidade. Diz o autor:

A gestão democrática do ensino público tem sido um dos desafios desde sempre. O horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à ideia de subalternidade. Este é o valor que nos faz construir a escola-cidadã que nada tem a ver com um modelo burocrático, tradicional, tecnicista e excludente que, em muitos casos prevalece. Na gestão democrática, a ideologia da burocracia, que tem como eixo a hierarquia autoritária, é substituída pela “construção da hegemonia da vontade comum”, pela composição de um projeto político- pedagógico que a caracteriza e singulariza, na sua execução, acompanhamento e avaliação por todos os participantes. Neste caso, a eleição de diretores representa, apenas um dos aspectos deste tipo de gestão, sem esgotar o processo de democratização e de participação gestonárias (CARNEIRO, 2015, 71-72).

Paro (2012) nos lembra que a democratização do acesso à educação escolar fez surgir a necessidade de uma escola cuja gestão seja mais participativa, visto que os interesses das instituições que atendem as camadas não privilegiadas da população são diferentes daquela que atendia uma pequena elite. Segundo o autor, o modelo de gestão que foi eficiente no passado, hoje necessita ser mudado, em virtude do seu público. Diferente da escola pública de hoje, a escola de antigamente era restrita a uma minoria que vinha das classes privilegiadas, logo, o sucesso da instituição estava garantido não pelo bom trabalho que executava, mas pela origem dos alunos. Para uma escola elitista, o exercício da cidadania não aparece como uma necessidade, pois seus alunos já têm seus direitos garantidos pela sua condição de classe. Nesse sentido, as práticas autoritárias da escola de décadas atrás estavam de acordo com os fins pretendidos pela mesma: a manutenção do *status quo*.

Concordamos com o pensamento de Paro (2012), e, conseqüentemente, compreendemos que, para as instituições escolares públicas atuais, a gestão democrática é mais do que um imperativo de lei. Numa sociedade que pretende ser inclusiva, a escola, sobretudo a pública, vira uma protagonista na construção da justiça social, tarefa que só pode ser atingida se a participação de alunos,

pais/responsáveis e servidores nas decisões da instituição for estimulada. Como dito anteriormente, se as duas formas de administração elencadas por Libâneo (2018) são possíveis, quem define a mais adequada são os fins pretendidos. Se cabe à escola o papel de reprodução dos interesses das classes dominantes, sua gestão deve ser centralizada; entretanto, se a ela atribuimos um papel transformador, devemos democratizar suas decisões.

Deste modo, quando pretendemos falar sobre administração/gestão escolar, primeiramente temos que nos perguntar para que queremos a escola. Para a formação de que tipo de homem? Se queremos uma escola que forme o sujeito para o exercício da cidadania, os recursos utilizados devem levar a consecução de tal objetivo. Se às escolas, especialmente as públicas, cabe a tarefa de formar sujeitos que questionem o atual estado de coisas, precisamos ter o cuidado de implementar ações que visem a adequar os *RECURSOS* (por exemplo, a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, a eleição do diretor, a deliberação sobre o orçamento, a organização administrativa etc.) a seus *fins* (construção de sujeitos verdadeiramente autônomos, críticos da realidade que vivenciam, cômicos das suas potencialidades e das suas limitações). Tão importante quanto uma aula que aborde teoricamente a cidadania, é o aluno poder exercê-la na instituição onde estuda.

Por sua vez, a crítica ao modelo centralizado de gestão, não nos deve levar a pensar que, nas instituições onde a gestão é participativa, o papel do(a) diretor(a) e da coordenação pedagógica é de pouca importância, pois tal entendimento não reflete a verdade. Concordamos com Libâneo (2018), quando argumenta que para a gestão participativa acontecer, faz-se necessária a “gestão da participação”, cabendo esta ao diretor e à coordenação pedagógica, que a realiza por meio da criação de uma cultura organizacional que favorece a participação.

Segundo Libâneo (2018), é preciso haver coerência entre os objetivos proclamados pela instituição escolar e a sua cultura organizacional; e o diretor e a coordenação pedagógica são responsáveis pela construção do clima organizacional ao fazerem a “gestão da participação”, na medida em que podem estimular ou dificultar o surgimento de formas de gestão na qual “os alunos aprendam a se organizar, a planejar e tomar decisões, a argumentar” (LIBÂNEO, 2018, p. 94).

Corroborando com o entendimento de que a atuação do diretor continua sendo um elemento essencial para a efetivação da democratização da gestão, diz

Carneiro (2015):

Gestão democrática apenas existe com gestor democrático. No passado, a gestão da escola era centrada no diretor. Hoje, a escola é um espaço institucional de gestão compartilhada. Por isso, exige-se um profissional de gestão que tenha como traço de referência marcante ser um professor com perfil docente reconhecido e, além disso, que saiba agrupar e articular, de forma lúcida criativa e funcional os verbos que caracterizam a gramática da gestão escolar pedagogicamente construtiva e comunitariamente significativa. O **diretor deverá saber**:

- 1) **LIDERAR > MAIS DO QUE CONDUZIR PESSOAS, É NECESSÁRIO GOSTAR DE LIDAR COM ELAS.**
- 2) **DIALOGAR > MAIS DO QUE FALAR, É NECESSÁRIO OUVIR COM ATENÇÃO E PACIÊNCIA.**
- 3) **PROPOR > MAIS DO QUE TRANSMITIR, É NECESSÁRIO CRIAR FORMAS DE FAZER CONVERGIR IDEIAS, IDEAIS E INTENCIONALIDADES.**
- 4) **PLANEJAR > MAIS DO QUE SEQUENCIAR AÇÕES, É NECESSÁRIO DESOCULTAR CONSEQUÊNCIAS POSSÍVEIS.**
- 5) **COORDENAR > MAIS DO QUE ORDENAR, É NECESSÁRIO BUSCAR CONSENSOS E CONVERGÊNCIAS**
- 6) **ARTICULAR > MAIS DO QUE IMPOR COMANDO, É NECESSÁRIO PROPOR PARCERIAS.**
- 7) **DELEGAR > MAIS DO QUE DESCENTRALIZAR A GESTÃO, É NECESSÁRIO POTENCIALIZAR E VALORIZAR OS ESPAÇOS DE DECISÃO.**
- 8) **CAPTAR > MAIS DO QUE CONTROLAR AS SITUAÇÕES DO DIA A DIA, É NECESSÁRIO FAZER UMA LEITURA ADEQUADA DO CONTEXTO E DOS ATORES COM SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROJETOS DE VIDA.**
- 9) **ENVOLVER > MAIS DO QUE MULTIPLICAR OS ASSISTENTES, ASSESSORES E COLABORADORES DA BUROCRACIA ADMINISTRATIVA, É NECESSÁRIO MOTIVAR AS PESSOAS, VALORIZANDO SUAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO.**
- 10) **DISTRIBUIR > MAIS DO QUE REPASSAR TAREFAS, É NECESSÁRIO RECRIAR ROTAS POSSÍVEIS NA DIREÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA INTELIGÊNCIA COLETIVA.**
- 11) **RESSIGNIFICAR > MAIS DO QUE SUBSTITUIR TRAJETOS INDIVIDUAIS, É NECESSÁRIO ATUALIZAR OS PROJETOS INSTITUCIONAIS.**
- 12) **AVALIAR > MAIS DO QUE JULGAR CONDUTAS, NO EXERCÍCIO DO ARBÍTRIO DO PODER, É NECESSÁRIO ESTIMULAR A VISÃO DE TOTALIDADE, SOB A ILUMINAÇÃO DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO, NOS TERMOS DO TÍTULO II, ARTIGOS 2º E 3º DESTA LDB**

(CARNEIRO, 2015, P. 72).

Como nos diz Libâneo (2018, p. 90), “a liderança não é um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada ao cargo e ao status da pessoa”, sendo uma capacidade que pode ser desenvolvida através de práticas participativas. Contudo, “mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica” (LIBÂNEO, 2018, p. 90).

A cultura organizacional da escola é influenciada pelas culturas trazidas por alunos e servidores; contudo, a cultura organizacional pode ser moldada, e é por isso que as características da gestão e coordenação pedagógicas são importantes, porque eles dois podem moldar uma cultura organizacional favorável ou não aos objetivos da escola.

Por fim, faz-se necessário uma breve explicação sobre os termos administração e gestão. Como pôde ser observado, assim como Paro (2012, 2003), utilizamos os termos como sinônimos. Para esse autor, se a administração escolar difere da administração de uma empresa, é por força da distinção dos “fins” pretendidos por cada uma das instituições, visto que, a administração em seu sentido geral é apenas, como dito anteriormente, a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Nesse sentido, como as empresas não estão preocupadas em formar sujeitos críticos, é suficiente (ou mesmo preferível) para elas que seus empregados apenas cumpram com as tarefas para as quais foram contratados, logo, a forma de administrar o estabelecimento pode ter um caráter autoritário. Por outro lado, os fins a que a escola se destina – formação de sujeitos autônomos, críticos – exige uma forma de administração democrática.

Libâneo (2018, p. 24) chama a atenção para não fazermos confusão entre os meios e os objetivos da escola. O autor diz que no meio educacional progressista “há também a crença de que a introdução da gestão participativa resolve todos os problemas, como se o objetivo das escolas se reduzisse a propiciar relações democráticas e participativas” (LIBÂNEO, 2018, p. 24). Na verdade, a gestão participativa é apenas um elemento para o bom resultado da educação, como nos diz o autor:

[..] o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos. Entre essas características organizacionais, são apontadas: a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor; as práticas de gestão participativa; o clima de trabalho da escola; o relacionamento entre membros da escola; as oportunidades de reflexão e de trocas de experiências entre os professores; a estabilidade profissional dos professores; a participação dos pais; e a existência de condições físicas, materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2018, p. 22-23)

Pelo acima exposto, o que o autor em comento argumenta é que a democratização da educação só ocorre com a assimilação também de conteúdo. Desta forma,

ainda que seja muitíssimo importante a gestão com participação, ela por si só não é suficiente para a democratização da escola, pois não há democratização verdadeira sem que seja assegurado também aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais por meio dos conteúdos (LIBÂNEO, 2018, p. 24).

2.3. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O conceito de cidadania é um conceito disputado, visto não se tratar apenas de uma categoria jurídico-legal, mas de um fenômeno histórico- social (GEISLER, 2006). Ainda segundo a autora citada, tal afirmativa revela o porquê do preceito constitucional de formar o indivíduo para o exercício da cidadania não ter se efetivado na perspectiva da classe trabalhadora, pois a elite dirigente do país nunca compreendeu esse conceito numa dimensão ampla.

A partir dos ensinamentos de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Geisler (2006) compreende-se que, tendo como referência uma cidadania limitada, foi possível a expansão do acesso à escola aos seguimentos mais desfavorecidos da população sem que isso representasse uma ameaça aos privilégios que sustentam as desigualdades sociais do nosso país. A dualidade da escola permitiu que às elites fosse destinada uma educação cujo objetivo é formar para o pensar, e às classes subalternas coube uma educação que atendesse de forma imediatista aos interesses do mercado no tocante aos serviços mais manuais (GEISLER, 2006).

Referenciada em Gohn, Geisler (2006) afirma que existem dois tipos

de cidadania: cidadania individual e cidadania coletiva. “Quando a cidadania mantém seu caráter universal, buscando a extensão de direitos e deveres a todas as camadas da população, estamos diante de sua expressão coletiva” (GEISLER, 2006, p. 356). Por sua vez, a cidadania individual é pautada no direito à propriedade. Nesse sentido, a autora afirma que a nossa condição de semiperiferia do sistema capitalista global, alçada por meio de um longo processo de colonização e mantida sob a égide de uma modernização conservadora, vai se perpetuando por meio de uma democracia restrita, marcada pela existência de cidadãos de primeira, de segunda e de terceira classe.

Ainda em seu artigo, Geisler (2006), fundamentada nos estudos de Thomas Marshal, mostra como historicamente, a cidadania foi entendida na perspectiva do desenvolvimento capitalista por meio do surgimento gradual das três gerações de direitos (civis, políticos e sociais). Para a autora, “[...]os direitos sociais são hoje a marca da cidadania em disputa no atual estado monopolista” (GEISLER, 2006, p. 359). Nesse contexto, afirma que a democracia capitalista busca restringir tais direitos (os sociais) às necessidades humanas básicas, e o próprio conceito de cidadania. Entretanto, “encarada como o próprio direito à vida em sua plenitude, o exercício da cidadania não se deve restringir ao gozo de qualquer dos direitos pertencentes a um dos três grupos tomados isoladamente” (GEISLER, 2006, p. 359).

Ao longo do texto, fundamentada nos ensinamentos de Roberto DaMatta, a autora vai nos revelando como certos comportamentos da sociedade brasileira foram elaborados pelos que tiveram sua cidadania negada pelo estado, no intuito de conseguirem sobreviver, ou pelas elites, objetivando a manutenção dos seus privilégios. Para o primeiro caso, cita a “malandragem” e para o segundo a famosa frase do “sabe com quem está falando”. Sendo assim, faz-se necessário um novo paradigma ético, que compreenda a cidadania no seu aspecto universal, como pertencimento, ou seja, na sua dimensão coletiva (GEISLER, 2006).

Assim como Bobbio (2000), que afirma que o termômetro para saber o nível da democracia não é mais observar o número de eleitores – visto que o sufrágio universal já é uma realidade –, mas analisar o número de espaços nos quais o próprio cidadão podia exercer o seu poder de eleitor, a exemplo dos conselhos de escola. Geisler (2006) argumenta que a cidadania plena só irá se concretizar se o direito de reivindicar direitos estiver assegurado, e “[...] para que esta condição

possa ser satisfeita, a apropriação de espaços precisa ser continuamente uma prática encaminhada de forma coletiva” (GEISLER, 2006, p. 369). Isso revela que a cidadania não pode ser pensada apenas em termos de direitos a receber, mas como algo trabalhoso, visto que há espaços a serem conquistados.

Outro estudioso no assunto é o cientista político e historiador José Murilo de Carvalho. Em seu livro “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, Carvalho (2018) revela os motivos da dificuldade que nós brasileiros temos para exercermos a nossa cidadania. Para isso, ele vai percorrer todos os períodos históricos, desde o Brasil Colônia até a redemocratização do país, momento em que, segundo o autor, a cidadania caiu na boca do povo, ou mais ainda, substituiu o povo na oratória política (CARVALHO, 2018).

Também fundamentado em Thomas Marshall e nas três dimensões da cidadania (os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais) estudadas pelo sociólogo britânico, Carvalho (2018) argumenta que se tornou costume analisar essas três dimensões com a existência de três níveis de cidadãos: os cidadãos plenos (titulares das três dimensões de direito), cidadãos incompletos (os que possuem alguns dos direitos) e os não cidadãos.

Sobre os direitos civis, diz o autor:

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. [...] Sua pedra de toque é a liberdade individual (CARVALHO, 2018, p. 15).

Já os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão no governo da sociedade, consistindo, assim, na “capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e ser votado” (CARVALHO, 2018, p. 15).

O autor afirma ainda que pode haver direitos civis sem direitos políticos, mas não o contrário. “Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos” (CARVALHO, 2018, p. 16). Como defende Carvalho, a essência dos direitos políticos é a ideia de autogoverno.

A respeito dos direitos sociais diz Carvalho:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2018, p. 16).

Para Carvalho (2018), pode haver direitos sociais sem direitos civis e políticos, mas nessa situação os direitos sociais estariam sendo usados como meio de justificar arbitrariedades. Argumenta ainda o autor que, diferente da ordem apontada por Marshall, ocorrida na Inglaterra, na qual a primeira dimensão dos direitos foi a dos direitos civis, seguida pelos direitos políticos e, por fim, pelos direitos sociais, no Brasil, começamos pelos direitos sociais, depois os políticos e por último os direitos civis. Ainda segundo Carvalho (2018), essa mudança na ordem é um dos motivos da nossa baixa experiência cidadã, pois os direitos sociais passaram a ser compreendidos como dívidas do Estado e teriam sido usados para diminuir pressões populares para a aquisição das outras dimensões de direito, além de limitarem os próprios direitos sociais.

Não obstante a ordem dos direitos apontada por Marshall (civis, políticos e sociais), a educação antecedeu os direitos civis e políticos, na Inglaterra.

Há, no entanto, uma exceção na sequência de direitos, anotada pelo próprio Marshall. Trata-se da educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2018, p. 17).

Durante toda a história do Brasil, a maior parte da população teve seu direito à educação negado – esse é um elemento que diz muito sobre a nossa falta de experiência cívica. “Não era interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos difundir essa arma cívica” (CARVALHO, 2018, p. 29), assim como não foi interesse das elites nos outros momentos históricos do país.

Essa nossa falta de experiência no exercício da cidadania é percebida também dentro das escolas, quando se trata a cidadania como conteúdo, não como

forma. Como conteúdo a ser abordado por algumas disciplinas, mas não como a forma como esse conteúdo é ensinado, por meio de estruturas hierárquicas que limitam a autonomia dos estudantes, dentro e fora da sala de aula. Podemos dizer que não é papel da escola apenas falar sobre democracia, cabe a ela preparar o indivíduo para exercê-la. Logo:

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão óbvio quanto lembrar que democracia se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (PARO, 2003, p. 18).

Esse também é o entendimento da educadora Ângela Antunes. Ao defender que a democracia não se constrói apenas com discurso, Antunes (2008) afirma que “precisamos corporeificar, como dizia Paulo Freire, nossas palavras com o exemplo” (ANTUNES, 2008, p. 67).

Pelo acima exposto, podemos compreender que o professor ensina sobre cidadania quando permite que os alunos questionem algo que vai além do conteúdo, como, por exemplo, a didática utilizada, bem como o gestor escolar ensina sobre cidadania quando estimula a participação dos alunos e demais integrantes da escola nas discussões e deliberações referentes à administração da instituição. O que nos impede de acreditar que uma escola pouco democrática esteja efetivamente ensinando seus alunos a serem cidadãos. Por mais que se tenha boas aulas teóricas, sempre são insuficientes, pois o aprendizado de democracia e cidadania exige também a prática.

Considerando que um conhecimento só é verdadeiramente aprendido quando adquire significado para o sujeito que o coloca em prática, modificando não apenas sua forma de ver o mundo, mas, sobretudo, sua forma de agir no mundo, e considerando o que foi anteriormente dito sobre os estudantes não aprenderem apenas pelos conteúdos postos no “currículo formal”, mas também por mediação das relações socioculturais experienciadas – o chamado “currículo oculto” (LIBÂNEO, 2018), podemos compreender que havia e há necessidade de democratizar a educação, não apenas no nível dos sistemas de ensino, mediante a participação da população nos conselhos gestores de políticas públicas, mas também

no âmbito das próprias unidades de ensino.

Nessa perspectiva, podemos pensar que não basta o professor falar sobre cidadania, apresentar conceitos a respeito do assunto, se a sua prática e de todos que compõem a instituição negam a construção da autonomia dos alunos por meio de atitudes e procedimentos autoritários. É contraditório pensar numa formação para a cidadania quando o aluno sequer pode opinar sobre os problemas da escola e apresentar possíveis soluções; é contraditório ter uma gestão autoritária, centralizadora, e esperar que os estudantes exerçam, para além dos muros da escola, uma cidadania ativa. Há uma estreita relação entre conteúdo e forma: a escola não pode ensinar um conteúdo que é negado pela forma como esse conteúdo é ensinado. Não é pedagógico falar em democracia (conteúdo) e não ser democrático (forma).

Como defende Paro (2018), a escola, se de fato quer educar, não pode usar de práticas autoritárias, pois, diferente dos outros elementos da natureza, que são transformados sem o seu consentimento, o ser humano só pode ser educado se assim o desejar. Ainda segundo o estudioso, a madeira, por exemplo, não precisa autorizar o marceneiro a lhe transformar numa linda mesa, mas o educando precisa permitir, pois o processo de ensino-aprendizagem não ocorre sem o seu consentimento. Da mesma forma, as práticas autoritárias não constituem o “meio” pelo qual seja possível despertar no educando o gosto pela participação e pelas decisões coletivas e o respeito à democracia. Se objetivamos despertar no educando o desejo de construir uma outra sociabilidade, mais inclusiva, solidária, de justiça social, devemos redefinir nossos “meios”.

2.4. CIDADANIA E POLITECNIA

Ao longo da história, a escola esteve mais comprometida com os projetos das classes dominantes do que com a construção de uma sociedade mais inclusiva (SAVIANI, 2007). A escola pública se constituiu em um dos resultados de ações governamentais pautadas por uma noção de cidadania restrita, ao mesmo tempo em que retroalimenta essa noção por meio de uma formação precária, destinada aos filhos dos trabalhadores e dos valores transmitidos, decorrentes da forma de organizar e de gerir a instituição. A escola dual permitiu que às elites fosse, historicamente, destinada uma educação para o pensar, enquanto

às classes subalternas, coube uma educação que atendesse de forma imediatista aos interesses do mercado, no tocante aos serviços mais manuais e à sua necessidade de sobrevivência (FRIGOTTO, 2005).

De acordo com Saviani (2007), essa dualidade é intrínseca à própria formação da escola, quando no seu surgimento, na antiguidade, houve a separação entre trabalho e educação. Enquanto uma classe precisava trabalhar para manter a sua existência e a das classes abastadas, a escola aparece como uma ocupação para aqueles que viviam do trabalho alheio e podiam dispor do ócio necessário ao desenvolvimento do espírito, da filosofia.

O ensino médio integrado vem com o objetivo de reestabelecer o elo entre o trabalho e a educação. Ao trazer o trabalho como princípio educativo, o ensino médio integrado tem muito a contribuir para uma educação escolar que vise a formação de sujeitos autônomos e, conseqüentemente, para o fortalecimento da democracia. Vejamos como Frigotto (2012) define o trabalho como princípio educativo:

[..] não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2012, p. 60-61).

Para Ramos (s.d., p. 4), “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.” Sendo assim, essa é uma compreensão do mundo como uma construção coletiva, não como algo dado, independentemente das ações dos sujeitos. Ter o trabalho como princípio educativo desperta nos educandos a cognição das imposições do sistema capitalista, mas, sobretudo, o seu compromisso na construção de uma sociedade na qual ninguém viva do trabalho alheio. É um compromisso ético-político que qualifica o sujeito na sua forma de exercitar a cidadania.

Em decorrência do princípio educativo do trabalho, o ensino médio integrado tem a sua formação baseada em uma tríplice dimensão: trabalho, ciência e

cultura. Por meio desse tripé, o aluno desenvolve habilidades para ter acesso a todas as áreas do conhecimento produzido pela humanidade. Isso se configura no rompimento da dualidade educacional, na qual uma pequena parcela da população tem acesso a uma formação para o pensar e a maioria, é programada para apertar parafusos, uns sendo formado para uma condição de direção e outros, aquela maioria, para a de dirigidos. O modelo educacional baseado no tripé trabalho, ciência e cultura permite ao educando aprender a executar o trabalho, mas também a compreender toda ciência, tecnologia e historicidade que o fundamenta.

A materialidade desse processo pode ser pensada no sentido da redefinição que produz na divisão social do trabalho, pois, por meio dessa formação escolar, os filhos das classes que vivem do trabalho podem galgar postos de trabalhos mais bem remunerados. E, amparados também por uma formação ética, na qual o trabalho deixa de ser um elemento de tortura e passa a ser compreendido como um elemento de realização humana, constitui-se em um direito e em um dever (FRIGOTTO, 2012).

Para atender a tais objetivos, ou seja, superar a dualidade dos processos formativos, é necessário que de fato a escola se organize no sentido de romper no seu interior o distanciamento entre dirigentes e dirigidos, entre os que decidem e os que acatam as decisões. Por esse motivo, o conselho escolar se apresenta como uma ferramenta importante ao se constituir em um meio pelo qual a escola tenta romper a organização opressora existente na sociedade, na qual uns poucos decidem e os demais obedecem.

Uma escola que carregue os fundamentos do ensino médio integrado, tem mais condições de fazer a opção pelo “currículo de engajamento”, devido a qualidade do ensino que presta. Segundo Libâneo (2018), fazendo menção às ideias do sociólogo Michael Young, no tocante à relação da escola com os sistemas de ensino, haveria dois tipos de currículo: a) currículo baseado no engajamento, e b) currículo de acatamento. O *currículo de acatamento* se caracteriza pela aceitação passiva da escola às determinações das políticas educacionais dos sistemas de ensino – na conjuntura atual, notadamente de caráter neoliberal. O *currículo de engajamento*, ocorre quando os docentes conseguem perceber as relações de poder existentes e buscam ampliar a qualidade da formação ofertada. Nessa perspectiva, os profissionais da educação não se rendem por completo à lógica das decisões governamentais quando estas objetivam eliminar processos formativos que se

contraponham a manutenção de estruturas sociais injustas. Diz Libâneo (2018):

[...] trata-se de reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, mas, por outro, elas precisam sempre ser submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, para verificar sua pertinência em relação a uma prática educativa favorável aos interesses majoritários da população escolar” (LIBÂNEO, 2018, p. 26).

Nesse sentido, há a possibilidade de construção de dois tipos de escola, pautadas cada uma por um currículo específico: o que limita a escola a ser aquilo que os políticos profissionais e seus comissionados decidem que ela seja, ou uma escola fundamentada no currículo de engajamento, que mobiliza a comunidade escolar ao optar por uma prática pedagógica que visa sempre uma formação mais integral para os alunos.

Como já foi dito, é evidente que as unidades de ensino devem acatar as determinações dos sistemas de ensino, mas isso não significa que elas devam acatar a toda e qualquer determinação sem nenhuma reflexão e no “tom” que “vem de cima”. É necessário que a unidade de ensino encontre, coletivamente, os meios capazes de redefinir algumas das determinações. Desta forma, podemos compreender que o conselho escolar, uma vez que é um espaço de mobilização da comunidade, tem muito a contribuir para a implementação de um currículo de engajamento.

Como nos ensina Marx (2011, p. 25), “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Os professores e gestores não escolhem as condições sobre as quais devem atuar, não escolhem, por exemplo, a estrutura precária de muitas escolas ou a totalidade do currículo. Mas, mesmo assim, estes professores e gestores podem optar por qual forma trabalhar com esse currículo que “vem de cima”, dos sistemas de ensino; podem optar pelo “engajamento” em detrimento do “acatamento” de algumas deliberações.

Segundo o sitio eletrônico do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), até o dia 21 de janeiro de 2021, cerca de 20 instituições federais de ensino entre universidades, institutos e centros federais, estavam sob intervenção do governo federal. Estas intervenções ocorreram mediante nomeações dos segundos ou terceiros colocados nos pleitos para reitor,

desrespeitando, desta forma, a escolha da comunidade; ou, ainda pior, mediante nomeações de pessoas que não concorreram ao pleito. Aqui não vamos abordar os aspectos legais para saber se em todos esses casos o governo federal agiu em desacordo com a legalidade, visto que, segundo o mesmo sitio, a discricionariedade do Presidente da República entre os nomes que compõem a lista tríplice encaminhada pelas instituições federais, estava em discussão no Superior Tribunal de Justiça. O que estamos dizendo é que, mesmo se houver fundamentação legal, a não nomeação do primeiro colocado é um desrespeito à comunidade escolar, o que torna essas decisões antidemocráticas.

Neste contexto, em termos de “currículo de engajamento”, ao que parece, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) tem algo a ensinar, pois a instituição foi uma das que sofreram a intervenção governamental em relação a escolha do seu reitor. Segundo o sitio eletrônico da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas (ADUFAL), foi feito um arranjo na gestão da UFPEL, no sentido de garantir que o reitor eleito pudesse desenvolver as funções do cargo. Para isso, a UFPEL encaminhou a lista tríplice apenas com os nomes da chapa ganhadora, e passou a ter dois reitores: a segunda colocada da chapa e o primeiro colocado, ou seja, a reitora nomeada e o reitor eleito passaram a trabalhar juntos.

A proposta de um currículo de engajamento, que se efetiva com a participação da comunidade escolar, não traz uma visão romantizada da escola; pelo contrário: para que esse currículo seja colocado em prática, é necessário que todos os segmentos da escolha tenham clareza das disputadas em torno dos projetos educacionais e das imposições que são colocadas à instituição. É necessário que a comunidade escolar confie no seu gestor escolar, bem como que este tenha o apoio da comunidade para as lutas necessárias. Isso nos leva a pensar que, quanto menos democrático for um governo, maior é a necessidade de fortalecer o currículo de engajamento no interior das unidades de ensino, fortalecendo assim, a democracia e a cidadania. Muitas vezes o “não” que a instituição recebe do governo, vem em forma da redução de recursos, mas como diz Paro:

na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. [...] Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe

“não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia (PARO, 2003, p. 12).

Com isto, podemos reconhecer que a tarefa de educar não é das mais fáceis, pois envolve a “assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas” (PARO, 2018, p. 22). Como acrescenta o autor:

[...]uma coisa, por exemplo, é responder positivamente a uma questão sobre a importância da participação política ou sobre os aspectos deletérios da corrupção ou do preconceito racial; outra bastante diferente e muito mais complexa é desenvolver, na vida real, as convicções, as posturas e os comportamentos adequados a essas verdades” (PARO, 2018, p. 23).

Esse é um desafio que é posto para toda e qualquer escola, mas particularmente àquelas que ofertam o ensino médio integrado, visto que a dimensão ética, sustentada no princípio educativo do trabalho, é muito mais marcante.

2.5. A PARTICIPAÇÃO ENGAJADA

Numa sociedade como a nossa, neoliberal, marcada pelo aumento do individualismo e pela descrença na ação pública e negação da política, torna-se imprescindível que o currículo escolar vise formar para a cidadania participativa, no sentido de que os sujeitos reflitam sobre os problemas e busquem construir as soluções coletivamente (LIBÂNEO, 2018).

Neste sentido, pode-se compreender, a partir das ideias de Libâneo (2018), que a construção de sujeitos comprometidos com a coletividade exige um tipo de formação escolar que os coloque no centro das discussões e decisões, ou seja, necessita de um tipo específico de participação.

Vamos abordar um pouco mais o conceito de participação que orienta o nosso trabalho, a participação engajada. Segundo Lück (2011), há cinco tipos de participação: a) participação como presença; b) participação como expressão verbal e discussão de ideias; c) participação como representação; d) participação como tomada de decisão e e) participação como engajamento.

A *participação como presença* é caracterizada quando o indivíduo é

considerado participante apenas por fazer parte do grupo ou organização, independentemente da sua atuação na instituição: basta sua presença física para ser considerado participante.

Na *participação como expressão verbal e discussão de ideias*, é dada às pessoas a oportunidade de falar, de expressar suas opiniões, de debater, de discutir sobre ideias e pontos de vista, porém verifica-se que as discussões se encerram nelas mesmas.

A *participação como representação* é definida quando o participante se limita a votar em um representante, delegando a alguém poderes para agir em seu nome, e desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento do trabalho. Conforme indica Lück (2011), nesse tipo de processo participativo, as pessoas querem mudanças, mas não se dispõem a assumir o trabalho que elas demandam.

A *participação como tomada de decisão* caracteriza-se pela deliberação de questões pontuais, operacionais, do dia a dia da unidade de ensino, deixando-se de lado o encaminhamento de ações transformadoras. A autora salienta sobre os problemas provocados por reuniões que têm como pauta a discussão e deliberação de questões de menor significado e das quais os participantes muitas vezes têm pouca informação.

Por fim, a *participação como engajamento*, considerado o nível pleno de participação, pois envolve:

o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados (LÜCK, 2011, p. 47).

Neste sentido, compreendemos que a *participação engajada* é o tipo de participação que revela o desenvolvimento da omnilateralidade dos educandos e ajuda na construção de uma sociedade mais justa, visto que um sujeito que se articula com os demais para fazer o controle da instituição que estuda ou trabalha, tem melhores condições de ser um cidadão mais ativo fora dos muros da escola também. Conforme defende Bordenave (1983):

Assim, a *construção de uma sociedade participativa* converte-se na utopia-força que dá sentido a todas as microparticipações. Nesse sentido, a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas. Aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação (BORDENAVE, 1983, p. 25-26).

Bordenave (1983) classifica a participação em: participação de fato, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária, participação provocada (participação dirigida ou manipulada) e participação concedida. Segundo o autor, a *participação de fato* é aquela que ocorre no seio da família nuclear. A *participação espontânea* é a que leva os indivíduos a formarem, por exemplo, grupos de vizinho e amigos, ou seja, “grupos fluidos, sem organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio” (BORDENAVE, 1983, p. 27)

O autor menciona ainda a *participação imposta*, na qual o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar atividades específicas consideradas indispensáveis, como os rituais de passagem nas comunidades indígenas, a missa dominical para os católicos, o voto obrigatório, a disciplina escolar e a fazer parte do exército. Já a *participação voluntária* é aquela na qual “o grupo é criado pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho” (BORDENAVE, 1983, p. 28).

Podemos pensar, a partir dessa classificação de Bordenave (1983), que a frequência de estudantes e adolescentes em instituições escolares é um tipo de participação imposta, uma vez que a legislação assim determina. Contudo, uma vez que os estudantes podem participar dos processos decisórios da instituição, há possibilidade de tornar essa participação prazerosa, bem como a participação dos discentes na construção das normas que definem a disciplina escolar, limita o caráter de imposição dessas regras. Se a adesão a essas regras não é totalmente voluntária, também não se pode dizer que é totalmente imposta, uma vez que no interior do Conselho Escolar há representação estudantil, e que estes podem construir debates com os seus pares dentro do referido conselho, de maneira a ampliar o olhar dos conselheiros sobre as questões em pauta.

A *participação provocada* (dirigida ou manipulada) é aquela na qual agentes externos ajudam um grupo a realizar seus objetivos ou manipulam o grupo a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos. O autor cita como alguns dos exemplos da participação provocada o serviço social, a educação em saúde e os trabalhos de pastorais.

Por fim, há a *participação concedida*. Este último modo de participação ocorre quando parte do poder e da influência é exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmos e por seus superiores. O autor cita como um dos exemplos de participação concedida o orçamento participativo, que, quando implantado por organismos oficiais, “faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominação da classe dominante” (BORDENAVE, 1983, p. 29). Contudo, afirma ainda que, “a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (BORDENAVE, 1983, p. 29-30).

Nesse sentido, podemos inferir que mesmo nas unidades de ensino cuja implantação do conselho escolar não tenha ocorrido em virtude de reivindicação da comunidade local, a participação dos alunos (considerada aqui um modelo de participação concedida) representa um avanço em relação ao modelo no qual as decisões eram tomadas à revelia dos anseios dos discentes.

Outra classificação de Bordenave (1983) sobre participação diz respeito aos *graus e níveis* dessa participação, que variam de acordo com a) o *grau de controle* dos membros sobre as decisões, e b) em relação ao *quão importantes são as decisões* de que se pode participar.

Diz o autor que o menor grau de participação é o de *informação*, visto que os dirigentes apenas informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas. Contudo, “por pouco que pareça, isto já constitui uma certa participação, pois não é infrequente o caso de autoridades não se darem sequer ao trabalho de informar seus subordinados” (BORDENAVE, 1983, p. 31).

Já na forma *consulta facultativa*, a administração faz a consulta ao grupo quando e se quiser. Diferentemente dessa, na *consulta obrigatória*, como o nome já diz, os subordinados devem ser consultados em ocasiões específicas, contudo, a decisão final cabe ainda aos diretores.

A *elaboração/recomendação* representa um grau de participação mais elevado, uma vez que “os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas

que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição” (BORDENAVE, 1983, p. 32). O nível seguinte é o da *cogestão*. Nesse nível de participação, “a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade. Aqui, os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões” (BORDENAVE, 1983, p. 32).

Outros dois níveis elencados por Bordenave (1983) são a delegação e autogestão. A *delegação* configura um nível de participação no qual os administrados têm autonomia em certas questões anteriormente reservadas aos administradores. Já a *autogestão*, é o grau mais elevado de participação, pois “o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (BORDENAVE, 1983, p. 32-33).

Como as escolas se relacionam com os sistemas de ensino que, por sua vez, devem respeitar os preceitos legais e constitucionais – que, teoricamente, representam os anseios da sociedade – não parece possível pensar que a unidade escolar possa construir suas regras sem a observância do que determina as “autoridades externas”. Mas o conselho escolar, no nível de participação de cogestão, pode e deve dialogar com tais autoridades, pressionando possíveis alterações quando necessário.

Quanto a *importância das decisões*, a participação pode alcançar seis níveis, numa escala que vai do *planejamento* a mera *execução* (BORDENAVE, 1983). Aqui nós podemos pensar que, se o que se pretende for a formação de mentalidades capazes de si constituírem como sujeitos das suas próprias histórias individuais e da história do país, a escola deve primar por níveis de participação que incluam os discentes, não apenas nos níveis de execução e/ou obediência, mas também nos níveis de planejamento. Para tanto, a participação desse segmento no conselho escolar é imprescindível.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve uma abordagem do tipo quanti-qualitativa, por meio da utilização do método da pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno no seu contexto, procurando entender o “significado” que o participante atribui ao fato analisado, pois sua forma de pensar, sentir e agir é orientada por essas percepções (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Já a pesquisa quantitativa emprega, tanto no momento da coleta, quanto no momento da análise dos dados, técnicas que visem mensurar o objeto analisado (SOUZA; KERBAUY, 2017).

Souza e Kerbauly (2017) defendem que não há uma dualidade entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. E, fundamentadas em Minayo e Sanches, as autoras argumentam que não há uma integração, mas sim uma complementaridade entre as duas abordagens, conforme particularidade do objeto. Neste sentido, a abordagem quanti-qualitativa ou quali-quantitativa, permite uma visão mais ampla do objeto ao considerar seus vários aspectos. “A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva da compreensão das várias faces da realidade” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 37).

No tocante a pesquisa-ação, Tanajura e Bezerra (2015) afirmam que esta surgiu há mais de sessenta anos, tendo por objetivo uma dupla proposta: transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento. Esse tipo de pesquisa se configura em um processo educativo do próprio pesquisador e do grupo com o qual ele trabalha. Tendo a pesquisa-ação como a formação da consciência coletiva nos planos políticos ou cultural, em relação aos problemas importantes que o grupo enfrenta.

Tripp (2005) entende que há diferença entre as pesquisas tradicionais e as pesquisas-ação; porém, argumenta que essas diferenças não diminuem o rigor científico da pesquisa-ação, e diz que “[...] as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.)” (TRIPP, 2005, p. 447).

Nesta direção, embora mantendo o rigor científico, faz-se necessário lembrarmos aqui, que os objetivos dos mestrados profissionais diferem dos objetivos dos mestrados acadêmicos; enquanto estes se preocupam em ampliar o

conhecimento, aqueles objetivam, através da aquisição e aplicação do conhecimento, provocar mudanças em práticas e processo desenvolvidos pelas instituições – mudanças que ocorrem, sobretudo, no nível da consciência dos sujeitos participantes. Logo, ao ser capaz de relacionar teoria e prática (práxis), a pesquisa-ação se apresenta como o método capaz de atingir tão grandioso objetivo de mudanças, via tomada de consciência. A práxis é uma prática sempre fundamentada na teoria e, por isso, é uma atividade humana transformadora do mundo e do próprio homem.

Ratificando esse entendimento, nos diz Leite (2018, p. 56), que “[...] os mestrados profissionais não precisam estimular a utilização do conhecimento de modo pragmático, mas sim promover a relação indissociável entre teoria e prática”. Assim sendo, na condição de mestrado profissional, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) tenta romper a dicotomia entre teoria e prática defendida desde a antiguidade, quando filosofar (pensar) era tarefa dos que não precisavam trabalhar, e nos provoca a irmos além da “interpretação do mundo” e chegarmos à ação, à “transformação do mundo”, mesmo que este mundo se limite a pequenos ou médios grupos.

Neste sentido, para que uma pesquisa possibilite a “transformação do mundo”, deve-se buscar o envolvimento dos sujeitos envolvidos. Por isso, Thiollent (2011) compreende que tudo deve ser discutido e decidido pelo grupo investigado, não havendo um sujeito portador do conhecimento (pesquisador) e sujeitos que executam as ações (os participantes do grupo).

O *lócus* da pesquisa foi o IFAL – Campus Marechal Deodoro. Segundo informações fornecidas pela Coordenação de Registro Acadêmico da Instituição, a unidade de ensino tinha, à época, 1.332 alunos. Desse total, 714 são alunos matriculados no ensino médio integrado regular, sendo 358 no curso técnico de Guia de Turismo e 356 no curso técnico de Meio Ambiente. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tinha 299 alunos, com matrículas nos cursos de Cozinha e Hospedagem.

Além disso, a Instituição tinha 242 matrículas no curso superior tecnológico em Gestão Ambiental. O restante das matrículas, representa os alunos do Mestrado Profissional em Tecnologias Ambientais (40), e do curso de Especialização em Educação e Meio Ambiente (37). Ainda segundo a referida coordenação, estes números representavam o quantitativo de alunos frequentes. O público-alvo da

pesquisa foi os alunos do ensino médio integrado, regular e PROEJA, que totalizam 1013 discentes.

A coleta de dados se deu através da aplicação de questionário semiestruturado a 153 estudantes dos turnos diurno e noturno, totalizando 15% dos alunos do ensino médio do campus, e quatro entrevistas abertas: um representante do grêmio estudantil, um conselheiro do CONSUP, responsável pela relatoria do texto que permitiu a implantação dos Conselhos de Campus, o presidente da comissão eleitoral do CONCAMP no Campus Marechal Deodoro, e um egresso, que participou da movimentação estudantil que reivindicava a participação dos discentes no processo eleitoral para Reitor e Diretor-Geral.

A entrevista deste último, se fez necessária como forma de colocar na cartilha algo que mostrasse que a democracia da qual a instituição desfruta teve a contribuição dos estudantes sendo, portanto, uma conquista. Documentos referentes a este período não estão disponíveis de forma eletrônica, e o setor estava fechado para a consulta da documentação física, em virtude da pandemia de Covid-19; contudo, foi encontrada uma matéria jornalística sobre o assunto.

Os questionários foram aplicados em sala de aula, no dia 17 de fevereiro de 2020, nos turnos diurno e noturno. Os estudantes do diurno responderam cada um em suas salas de aula. No noturno (PROEJA), foi solicitado que alguns estudantes que estavam sem aula respondessem ao questionário juntos com outros que estavam em sala de aula. No total, foram 153 respondentes, 88 do diurno e 65 do noturno.

Buscou-se ter respondentes de todos os períodos/anos, para não haver a exclusividade de alunos dos anos iniciais ou finais, pois sabemos que a passagem pela escola permite ao estudante reformular conceitos.

Do diurno foram 27 estudantes do 1º ano do curso de Guia de Turismo; 23 do 2º ano de Guia de Turismo; 24 do 3º ano de Meio Ambiente; 14 do 4º ano de Meio Ambiente. Já do noturno foram 32 estudantes do curso de Cozinha e 33 do curso de Hospedagem. Entre os estudantes do curso de Cozinha: 22 eram do 2º módulo, 08 eram do 3º, 1 era do 4º módulo, e 1 não informou a turma. Entre os alunos de Hospedagem: 12 estudantes eram do 3º módulo, 12 eram do 4º módulo e 9 eram do 6º módulo.

O questionário foi aplicado visando compreender o nível de participação dos discentes nos espaços decisórios da instituição bem como a sua atuação política no contexto mais amplo da sociedade, visto que compreendemos que a percepção

dos alunos sobre as práticas de gestão da unidade de ensino e/ou da sociedade, podem motivá-los a se engajar ou desencorajá-los a participar desses espaços. Já as entrevistas, visaram compreender a história da construção dos CONCAMP e como a gestão se relacionou com os discentes para a implantação do novo órgão colegiado.

Após a análise de dados, a partir do diagnóstico concluído, foi elaborado como produto educacional a cartilha intitulada “Conselho de Campus-CONCAMP: A Importância da Participação Estudantil para a Construção da Escola que Sonhamos”, que tem como público-alvo os alunos. O material produzindo objetiva fortalecer a participação estudantil nos espaços deliberativos da escola, sobretudo no CONCAMP, na perspectiva da participação engajada.

Após a elaboração da cartilha, mas ainda antes da sua conclusão, foi realizado um encontro com alguns alunos, para saber as impressões dos mesmos a respeito da cartilha produzida e da necessidade de ajustes. A avaliação do material produzido ocorreu em dois momentos: com a aplicação de um questionário e uma reunião online. Através de um aplicativo de mensagens, entramos em contato com 12 alunos e explicamos individualmente que se tratava de uma pesquisa a partir da qual havia sido elaborada uma cartilha, e explicamos como ocorreria a avaliação. O questionário foi enviado aos 09 alunos que concordaram em participar, por meio de um grupo criado no aplicativo de mensagem.

O questionário ficou aberto para respostas entre os dias 04 e 11 de março de 2021. A escolha dos avaliadores foi aleatória, mas tivemos a preocupação de que houvesse alunos do diurno e do noturno, bem como de anos diferentes. Para deixá-los mais à vontade com relação as respostas, não foi solicitado que eles se identificassem no momento da resposta do questionário avaliativo, bem como não havia sido solicitado aos que responderam ao questionário de diagnóstico.

Foram obtidos os seguintes resultados:

- a) Em relação a **capa ser atraente**: 77,8% afirmou que concordava totalmente, 11,1% concordou parcialmente, e 11,1% discordou parcialmente. Os números mostraram que a capa é atraente para a maioria dos avaliadores.
- b) Em relação aos **tópicos descritos serem importantes**: 88,9% concordou totalmente, e 11,1 concordou parcialmente.
- c) Em relação ao **texto ser de fácil leitura**: 55,6% afirmou concordar totalmente, e 44,4% concordou parcialmente.

- d) Sobre a **cartilha poder ser entregue como orientação para os alunos**: 66,7% concordou totalmente, e 33% concordou parcialmente.
- e) Sobre se **recomendariam a cartilha para outros estudantes**: 77,8% afirmaram que concordavam totalmente, e 22,2% afirmaram que concordavam parcialmente.
- f) Sobre se **a cartilha deixou claro o que é a gestão democrática**: 66,7% concordou totalmente, e 33,3% concordou parcialmente.
- g) Em relação a se **a cartilha deixou claro para que serve o CONCAMP**: 66,7% concordou totalmente, e 33,3% concordou parcialmente.
- h) Sobre se **ficou claro a importância de participar do CONCAMP**: 66,7% concordou totalmente, e 33,3% concordou parcialmente.
- i) Sobre se **ficou claro como é a composição do CONCAMP**: 55,6% concordou totalmente, e 44,4% concordou parcialmente.

A última questão solicitou que os alunos avaliadores apresentassem sugestões de melhorias para a Cartilha. Obtivemos sete respostas. As sugestões foram as seguintes:

Respondente 1: “Até o momento fico satisfeita como está!”

Respondente 2: “Muito bem formulada, porém eu acredito que o aluno hoje precisar estar 300% interessado para ler uma cartilha desse tamanho, eu entendo que é importante que vocês colocaram o necessário, porém conhecendo aluno como de fato é, sabemos que o tamanho pode gerar a falta de interesse e o aluno acabar nem lendo quando observar a quantidade de páginas. Está muito boa, porém existe esse lado "preguicinha" do aluno que "gostaria de ler, mas desse tamanho? Deixa pra lá".”

Respondente 3: “Está ótima dessa maneira.”

Respondente 4: “Na minha opinião tudo está ótimo, eu lendo consegui entender direito, não é uma leitura difícil nem cansativa .”

Respondente 5: “Os tópicos em de cada tema deve ser mais legível sem os transados neles.”

Respondente 6: “Melhoria na arte. Revisão mais detalhada na impressão (rever pág. 13). Falar sobre o peso do voto em relação a quantidade de eleitores em cada setor. Mostrar mais pontos positivos tanto para candidatos quanto para eleitores, no que diz respeito aos estudantes.”

Respondente 7: “Uma escrita mais clara.”

A partir dessas respostas, sentimos necessidade de conversar com os nove respondentes, para obtermos mais sugestões e os convidamos para uma reunião virtual. Em razão das dificuldades no estabelecimento de um dia e horário bom para todos, combinamos o dia que seria possível para a maioria daqueles que se prontificaram a participar desta etapa. Sendo assim, a reunião virtual ocorreu no dia 13 de março de 2021, com 4 alunos, sendo um deles conselheiro do CONSUP.

De maneira geral, a cartilha foi bem avaliada pelos quatro alunos, mas houve sugestões no tocante ao tamanho da cartilha e na mudança de cores. Os discentes sugeriram que fosse criado um material mais “enxuto” para servir de convite, e a Cartilha ficaria como meio de aprofundamento, possibilitando assim a sua ampliação, caso fosse necessário. As mudanças nas cores foram feitas, e a construção do material mais “enxuto” serve como sugestões para futuras ações.

4 RESULTADOS DE DISCUSSÕES

Sobre o perfil do nosso público-alvo, em relação ao sexo, houve uma predominância do sexo feminino. Do diurno, 52 respondentes são do sexo feminino e 36 do masculino. Já do noturno, 54 são mulheres e 11 são homens. Totalizando 106 do sexo feminino e 47 do sexo masculino, ou seja, 69% dos respondentes são do sexo feminino.

Em relação a Idade dos respondentes do diurno, a faixa etária fica entre 15 e 21 anos. Distribuídos da seguinte forma: 53 estudantes têm entre 15 e 17 anos; 32 têm entre 18 a 20 anos; 3 têm 21 anos. Percebe-se aqui um público bastante jovem. Em relação ao noturno: 16 estudantes têm entre 18 e 22 anos; 11 estudantes têm entre 23 e 27 anos; 12 estudantes têm entre 28 e 32 anos; 10 estudantes têm entre 33 e 37 anos; 9 estudantes têm entre 38 e 42 anos; 7 estudantes têm acima de 43 anos, sendo que a estudante mais velha tem 50 anos. Como os estudantes do noturno fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, já esperávamos que a faixa etária desses respondentes fosse mais elevada. Do total de respondentes, 104 estão na faixa etária de até 22 anos, o que corresponde a 68%.

Em relação à raça/cor/etnia, os respondentes do diurno se autodeterminam como: 21 - Branca, 18 - Preta, 43 - Parda, 1 - Indígena, 4 - Amarela; e 1 não declarou. Os do noturno declararam: 8 - Branca, 9 - Preta, 46 - Parda, 1 - Indígena, 1 - Amarela. No total foram: 29 - Branca, 27 - Preta, 89 - Parda, 2 - Indígena, 5 - Amarela. Em percentuais: 19% Branca, 18% Preta, 59% Parda, 1% Indígena, e 3% Amarela.

4.1. QUESTÕES RELATIVAS À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Perguntados se participavam do grêmio estudantil, os respondentes do diurno afirmaram: 3 que sim; 82 que não; 3 não responderam. No noturno: 3 estudantes afirmaram que sim, ao passo que 57 afirmaram que não fazem parte, e 5 não responderam à questão. No total, 6 respondentes afirmaram que sim, 139 afirmaram que não, e 8 não responderam. Os resultados mostram que aproximadamente 91% dos respondentes não participa do grêmio estudantil.

Percebe-se a baixa participação dos dois grupos de respondentes, do diurno e do noturno na agremiação estudantil, embora durante a pesquisa tenha sido constatado que os alunos do diurno conhecem o grêmio, visto que a atuação do órgão

foca mais neste turno, enquanto muitos estudantes do noturno afirmaram desconhecer o órgão e seus membros. Neste sentido, ficou constatado que não há maior ou menor vontade de participação em decorrência do maior contato e/ou conhecimento dos respondentes com os estudantes que participam da agremiação. Contudo, a baixa participação dos alunos do dia ocorre por discordarem da postura dos colegas que são membros da agremiação e/ou por considerarem que não têm tempo para participar, enquanto os estudantes da noite alegam desconhecer o agrupamento, sobretudo.

Perguntados se consideram importante a participação no grêmio estudantil, os respondentes do diurno disseram: 35 que sim; 29 que não; 24 não responderam. Os respondentes do noturno informaram: 23 que sim, 19 que não, e 23 não responderam à questão. No total: 58 respondentes afirmaram que sim, 48 afirmaram que não, e 47 não responderam. Sendo assim, apenas 38% dos respondentes considera a participação no grêmio importante.

Sobre as justificativas do “não” do diurno: alguns respondentes se acham incapazes de contribuir com o grêmio, outros não confiam ou não concordam com a forma dos dirigentes do grêmio agir; outros apontam a pouca abertura das lideranças do grêmio para ouvir os alunos, outros afirmaram que não têm tempo de participar.

Em alguma medida, muitos desses discentes compreendem que as decisões que lhes dizem respeito devem ser tomadas sem a sua participação, seja porque entendem que a participação lhes exigiria disponibilidade de tempo, ou mesmo porque acreditam que são incapazes de contribuir com as discussões das pautas analisadas. A partir dessa percepção, esses respondentes acreditam que é melhor que outros participem, não eles mesmos. Afirmaram: “*não levo jeito para esse tipo de coisa*”; “*eu não ajudaria em muita coisa*”; “*porque eu não tenho uma estrutura e bons argumentos*”; “*não acho importante a minha participação, mas acho importante existir o grêmio*”.

Entre os estudantes do diurno que responderam “*sim*”, alguns afirmam que o grêmio lhes “*dá voz*” na defesa dos seus direitos, outros disseram que é um lugar de fazer amizades, outros disseram que ajuda na formação crítica dos alunos, outros afirmaram que, por meio do grêmio, podem ficar “*por dentro*” do que ocorre na escola.

Afirmou um desses respondentes que “*o grêmio estudantil busca defender o direito dos alunos. Luta por espaço de fala dentro das decisões tomadas pelas coordenações e direção*”. Um outro respondente afirma que o grêmio “*é indispensável*

para a formação crítica do aluno". Um outro afirma que *"é uma forma de ficar mais por dentro do que acontece com relação a certas decisões que são tomadas pela gestão da escola"*. Um outro afirma que o grêmio é *"um bom lugar para criar novas amizades e o desenvolvimento de debates"*.

Entre os respondentes do noturno, apesar da justificativa para a resposta só ter sido solicitada aos que respondessem "sim" ou "não", alguns alunos que optaram por não responder à questão justificaram alegando não saberem do que se tratava, revelando, desta forma, o desconhecimento em relação ao órgão e às suas atribuições. Contudo, pôde-se perceber o desejo de conhecê-lo, como nos diz uma estudante: *"não sei do que se trata, mas marquei sim porque gostaria de conhecer"*.

Entre os estudantes do noturno que responderam "não", muitos justificaram alegando desconhecimento do movimento estudantil, outros, assim como no diurno, justificaram dizendo que não têm interesse ou porque se percebem incapazes de contribuir. Chamou a atenção a resposta de um estudante que não respondeu à pergunta (se sim ou se não), mas justificou dizendo: *"não tenho capacidade para um grande compromisso"*. Percebe-se que esse estudante compreendeu a questão como um convite, e recusa a participação diante da *"sua incapacidade para o grande compromisso"*.

A compreensão da questão como um convite não foi exclusividade do aluno mencionado, pois outros estudantes, ao afirmarem que a participação no grêmio "não" é importante, justificaram dizendo que não tinham interesse. Percebeu-se também que muitos estudantes que responderam "não" compreendem que, tendo em vista que não têm conhecimento sobre o que é o grêmio, então a agremiação não é importante, e, pelo fato de que se a agremiação estudantil não é importante, participar dela também não é.

Em relação aos alunos que responderam "sim", as justificativas foram semelhantes às dos respondentes do diurno: poderem ficar *"por dentro"* e participarem *"mais a fundo dos projetos da escola"*, *"discutir sobre as necessidades dos alunos"*, *"porque dessa forma podemos expor nossa opinião sobre o que precisa ser melhorado"*. Alguns respondentes alegaram também que gostariam de participar, mas, em função do horário, não podem. Outros manifestaram também um sentimento de exclusão pelo fato de as atividades do órgão só ocorrerem durante o dia.

Por fim, 62% dos respondentes não respondeu ou não considera importante participar do grêmio. Contudo, pôde-se perceber o desejo de participação

por muitos dos respondentes, pois acreditam que seria uma forma de se integrarem mais à escola.

Perguntados se participavam de outra associação de caráter político (movimentos sociais, partidos políticos, associação de moradores de bairro, sindicatos), os respondentes do diurno afirmaram: 8 disseram que sim; 77 disseram que não; 3 não responderam. Já entre os do noturno: 05 responderam que sim, 59 disseram que não, e 1 não quis responder. No total foram: 13 sim, 136 não, 4 não responderam.

A totalidade das respostas nos permite concluir que o nível de participação é muito baixo: apenas 8% dos nossos respondentes participa de associações de caráter político. E, mesmo se considerarmos apenas os alunos do noturno, que têm acima de 18 anos, a situação não melhora, mantendo um percentual em torno dos 8% também.

O baixo envolvimento dos estudantes em instituições de caráter político, revela uma fragilidade da nossa democracia. Pois, como afirma Bobbio (2000), a democracia não é definida apenas pela quantidade de votantes, mas principalmente pela quantidade de instituições em que os votantes votam. Ao que parece, nossos discentes votam em poucas instâncias, uma vez que não participam.

Constatamos, ao longo da pesquisa, uma baixa participação política no interior da escola e fora dela. Dentro da escola há baixa participação no grêmio estudantil e no CONCAMP, como aponta a questão seguinte. Essa participação só aumenta quando abordamos a eleição para diretor e, ainda assim, não é alta, visto que, conforme a ata da eleição para direção-geral ocorrida no dia 28 de novembro de 2018, apenas 493 alunos participaram do pleito. Ainda assim, mesmo que a totalidade dos estudantes votasse na eleição para diretor-geral, esse tipo de participação, chamado por Lück (2011) de *participação como representação* e caracterizada apenas pela delegação de poderes para alguém agir em nosso nome, não contribui suficientemente para a construção da autonomia dos sujeitos, na perspectiva que nos apontam Libâneo (2018) e Gadotti (2010). Nesse nível de participação, a formação para o exercício da cidadania não se concretiza.

Perguntados se conheciam o CONCAMP, os respondentes do diurno afirmaram: 18 disseram que sim; 68 disseram que não; 2 não responderam. Entre os do noturno: 7 responderam que sim, 50 disseram que não, e 8 não responderam. No total foram: 25 sim, 118 não, 10 não responderam. Podemos perceber que um

percentual bastante elevado (77%) dos estudantes não conhecia o novo órgão.

Esse baixo conhecimento em relação ao CONCAMP, nos permite inferir que o órgão, se nada for feito no sentido da divulgação da sua existência e atribuições, não alcançará o nível de participação que Lück (2011) chama de engajada, pois esta não é alcançada sem o envolvimento da coletividade, sem a mobilização da comunidade escolar.

Neste sentido, o desconhecimento dos discentes em relação a instância maior de deliberação na unidade de ensino (o CONCAMP), faz com que a escola perca uma ferramenta importante na construção de sujeitos omnilaterais, uma vez que a limitação de experiências democráticas dentro da instituição conformaria um tipo de indivíduo limitado, no tocante a tomadas de decisões, também nas instâncias mais amplas da sociedade.

A relação entre as estruturas de poder no interior da escola e o exercício da cidadania por parte dos discentes no âmbito maior da sociedade pode ser vista nos trabalhos de Paro (2003, 2012), Libâneo (2018), Bordenave (1983), entre outros teóricos, que nos ajudaram a pensar no papel pedagógico da organização da escola, como visto no nosso referencial teórico.

Perguntados se conheciam as atribuições do CONCAMP, os respondentes do diurno afirmaram: 3 que sim; 84 que não; 1 não respondeu. Os do noturno informaram: 6 responderam que sim; 52 disseram que não; e 7 não responderam. No total foram: 9 sim, 136 não, 8 não responderam. Esses números mostram que aproximadamente 89% dos respondentes desconheciam as atribuições do novo órgão.

Apenas 3 respondentes do diurno, dos 18 que afirmaram conhecer o CONCAMP, dizem conhecer as atribuições do órgão, contudo, as respostas foram vagas como: “*o CONCAMP tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e melhorias na escola*”; ou erradas como: “*reunir a juventude acadêmica em pautas de interesse público*” e ainda, “*conselho a respeito dos rumos das instituições*”.

Já entre os 7 alunos do noturno que disseram conhecer o CONCAMP, apenas 1 afirmou desconhecer as atribuições. Entretanto, o desconhecimento em relação às atribuições do órgão não é exclusividade desse aluno, visto que, assim como os respondentes do diurno, a maior parte dos alunos do noturno respondeu de forma vaga quando foram solicitados a informar alguma das atribuições. Responderam, por exemplo: “*trazer um ensino de qualidade*”, ou “*melhorar a relação*”.

dos alunos com a escola”. Apesar de não entrar em detalhes, um respondente demonstrou ter uma compreensão maior quanto ao afirmar que cabe ao órgão “*deliberar e decidir por assuntos referentes ao campus em suas diversas áreas*”.

O desconhecimento em relação ao órgão e às suas atribuições limitam a participação nesse espaço micro (microparticipação), mas compromete também o exercício da cidadania no contexto mais amplo da sociedade (macroparticipação), como nos orienta Bordenave (1983). Neste sentido, tendo por referência os ensinamentos do autor, bem como os de Luck (2011), de Paro (2012) e de Libâneo (2018), não podemos esperar que de fato a escola esteja formando sujeitos que se envolvam nos processos decisórios da sociedade de forma engajada, uma vez que estes sujeitos desconhecem e não participam do principal órgão deliberativo da instituição escolar da qual fazem parte.

Perguntados de que forma acreditam que o CONCAMP poderia contribuir para melhorar a escola, responderam: que o lanche devia ser de graça; que fossem feitos mais investimento em esporte; que fosse dada mais atenção ao coral; que fossem disponibilizados mais ônibus; que o Conselho fizesse a divulgação das suas atribuições (“mostrando qual o seu papel”); ou ainda que fossem ouvidos alunos, servidores e terceirizados.

Muitos alunos disseram que não sabiam responder à questão por desconhecerem o CONCAMP. Além disso, as demandas elencadas pelos demais respondentes revelam o desconhecimento em relação às limitações do órgão, uma vez que muitas delas podem ser discutidas no âmbito do CONCAMP, mas a sua implementação necessita da mobilização de instâncias superiores. Para muitas das demandas apresentadas, faz-se necessária a existência de recursos financeiros para a sua concretização, e a busca por esses recursos pode estar além de uma decisão apenas dos conselheiros, ou seja, necessita da mobilização de toda a comunidade no sentido de pressionar as instâncias superiores, a exemplo do Ministério da Educação. Os estudantes do PROEJA acreditam que o CONCAMP poderia integrá-los de uma melhor forma nas diversas atividades da escola, começando por permitir-lhes ter acesso às informações sobre essas atividades. Sugeriram ainda, que sejam feitas reuniões à noite no intuito deles também poderem participar, e solicitaram ações que estão fora das competências do órgão, como “*ajudar os professores para melhorarem o método de ensino*”. É possível perceber a incompreensão deles sobre as atribuições do CONCAMP, esperando do órgão uma atuação que não lhe cabe,

como a orientação aos docentes, ou não percebendo as lutas que precisam ser travadas antes para que o Conselho tenha condições reais de deliberar sobre determinadas demandas, como “fazer uma creche para os filhos dos alunos da EJA”, como sugeriu uma aluna.

Ficou evidente o quanto eles clamaram por espaços nos quais fossem “ouvidos”, nos quais tenham “direito à voz”, como costumam dizer. Isso revela um desafio para a gestão, no sentido de criar e/ou divulgar canais de diálogo com o segmento estudantil. Os respondentes, mesmos sem entenderem de fato o que o CONCAMP é, querem que o órgão lhes dê o direito de fala.

No nosso entendimento, uma participação engajada os possibilitaria compreender as limitações do órgão e o seu potencial, que, no nosso entendimento, ainda está adormecido, visto que o CONCAMP foi implantado sem uma grande mobilização da comunidade, como ficou constatado na pesquisa, haja vista que, mesmo com a prorrogação do prazo para a inscrição de candidaturas para eleição dos conselheiros do CONCAMP, o segmento discente não preencheu todas as vagas (conforme a ata da primeira eleição para os conselheiros do segmento discente, ocorrida em 28 de junho de 2019, apenas 21 estudantes votaram). A participação engajada é uma construção que exige a contribuição de todos, tendo a gestão da instituição como sua principal articuladora, conforme nos mostra Libâneo (2018).

Perguntados se consideram importante a elaboração de uma cartilha ou oficina apresentando o funcionamento do CONCAMP, entre os respondentes do diurno: 71 disseram que sim; 1 disse que não; 16 não responderam. Entre os respondentes do noturno: 55 estudantes responderam que sim; 2 disseram que não; e 8 não responderam. No total, 126 sim, 3 que não, 24 não responderam. **Com isso, podemos perceber que 82% dos respondentes consideram a cartilha ou oficina importante.** Esse dado mostra que os respondentes querem conhecer o CONCAMP. Essa pergunta foi elaborada porque havia a intenção dos pesquisadores elaborarem uma oficina como meio de validar a cartilha construída a partir da pesquisa. Contudo, o isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus impossibilitou a realização da oficina.

Perguntados se já tiveram algum descontentamento com a postura de algum servidor (professores e técnicos administrativos) em razão de faltas, atrasos, didática utilizada ou outros problemas semelhantes, os respondentes do diurno afirmaram: 68 que sim; 16 que não; 4 não responderam. Os do noturno disseram: 23

que sim; 36 que não; 6 não responderam. Percebe-se que na percepção dos estudantes do noturno, a escola parece ser um espaço mais harmônico. No total são: 91 disseram que sim; 52 que não; 10 não responderam. Esses números mostram que 59% dos respondentes já tiveram algum descontentamento com algum servidor.

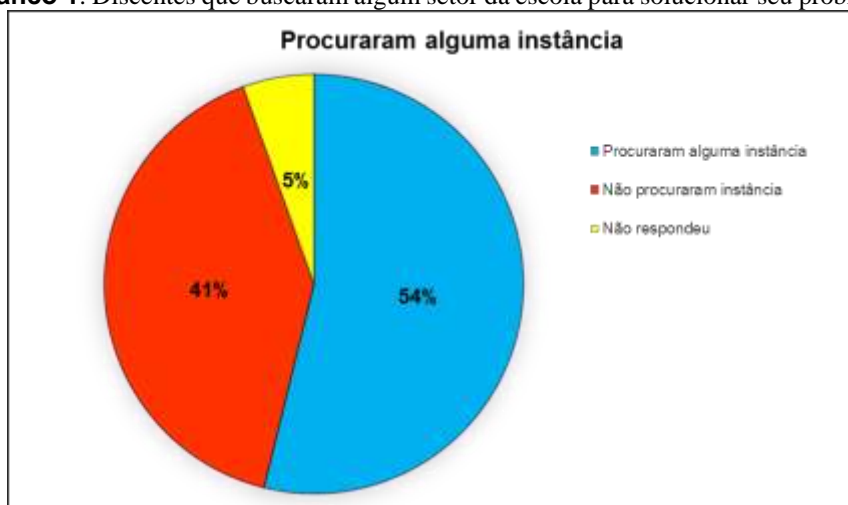
Essa pergunta foi elaborada para ser analisada juntamente com a seguinte, para, a partir das duas, pensarmos de que forma os estudantes fazem as suas “reclamações” em relação ao serviço que recebem. A intenção não é pensarmos se esse percentual é baixo ou alto, se há muito conflitos na instituição ou não. A intenção é compreendermos se, diante do “descontentamento”, o estudante procura as instâncias que ele julga ser capaz de resolver o problema.

A questão nove foi direcionada aos estudantes que responderam sim à questão anterior, e os indaga sobre qual instância procuraram para resolver o problema. Entre os alunos do diurno, dos 68 que afirmaram terem tido algum problema com um servidor, a metade (34) informou ter procurado uma ou mais instâncias. As respostas foram: 6 procuraram o grêmio, 16 procuraram a direção-geral, 21 procuraram a Direção de Ensino, 30 procuraram a coordenação de curso, 1 aluna disse que o problema foi resolvido com o próprio servidor; 31 não procuraram instância nenhuma; e 3 não responderam. Nessa questão, o respondente pôde escolher mais de uma opção.

Entre os respondentes do noturno, dos 23 que afirmaram terem tido problemas, 6 disseram que não procuraram instância nenhuma; nenhum aluno procurou o grêmio nem a direção-geral; 1 estudante procurou a Direção de Ensino; 13 estudantes procuraram a Coordenação do curso; 1 procurou o Departamento de Assuntos acadêmicos (DAA); 2 não responderam.

Não podemos inferir as razões pelas quais os 6 estudantes não procuraram nenhum setor, eles podem ter desistido de recorrer por não acreditarem que o problema seria solucionado, como foi o caso de uma aluna que disse que “*não ia dar em nada*”, mas também podem ter resolvido de outra forma. O fato é que, pelo menos, 15 estudantes, dos 23 que ficaram descontentes com a postura de um servidor, buscaram algum setor da escola para solucionar o problema (Gráfico 01).

Gráfico 1. Discentes que buscaram algum setor da escola para solucionar seu problema.



Fonte: A autora, 2021.

Do total de 91 respondentes que afirmaram terem tido algum problema com servidores, 49 procuraram alguma instância para solucionar a questão. Parece ser um quantitativo baixo, contudo, a pesquisa não aprofundou as razões que os fazem desistir de procurar as instâncias. As informações coletadas nos permitem concluir, porém, que parte dessa desistência é devido à descrença no prosseguimento pela solução do problema por parte da unidade de ensino. Uma gestão compartilhada com todos os segmentos tende a possibilitar uma boa comunicação entre a administração da unidade e os discentes, permitindo, desta forma, que os alunos se sintam mais encorajados a fazer as reclamações que julgarem necessárias.

Perguntados se achavam importante a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola, entre os respondentes do diurno, 78 disseram que sim; 6 disseram que não; 4 não responderam. Entre os respondentes do noturno, 51 estudantes responderam que sim; 13 disseram que não; e 1 não respondeu. No total, 129 disseram que sim, 19 disseram que não, e 5 não responderam.

Inferre-se que há por parte dos respondentes, uma compreensão da necessidade da participação da família nas atividades escolares, visto que 84% dos respondentes afirmaram a questão de forma positiva. Contudo, não podemos inferir qual o nível de participação que os respondentes têm em mente, se visam uma participação engajada ou se apenas no nível da informação.

Uma vez que há, por parte da comunidade, o desejo de participar, compreendemos, fundamentados em Libâneo (2018), que a qualificação dessa participação, ou seja, se será engajada ou apenas no nível da informação, é um

desafio que deve ser assumido, sobretudo, por àqueles a quem cabe a *gestão da participação*, ou seja, à direção e à coordenação pedagógica da unidade de ensino.

A pergunta onze foi destinada aos alunos do diurno, uma vez que trata das reuniões da Escola com os pais/responsáveis, e os alunos do PROEJA são maiores de idade. Perguntados se seus pais ou responsáveis participam das reuniões para as quais são convidados pela Instituição, os respondentes do diurno informaram: 50 disseram que sim; 36 disseram que não; 2 não responderam. Em percentuais, aproximadamente 57% informaram que os pais/responsáveis participam das reuniões. Esse percentual nos levou a pensar que é necessário ampliar a presença dos pais/responsáveis na escola.

Indagados sobre o que entendem por democracia, alguns respondentes limitam-na à eleição, tanto nas instâncias do legislativo e do executivo, quando no interior da escola. Para alguns respondentes, o que a maioria decidir deve ser acatado, sempre. Nesse contexto, reclamaram da eleição de diretor, considerando que os alunos são maioria e que a maioria dos alunos votou no candidato que perdeu o pleito. Para esses alunos, a eleição de diretor não é democrática porque, na percepção deles, o voto dos alunos valeria menos.

Essa percepção dos respondentes, lança um desafio para a atual gestão da unidade de ensino, no sentido de buscar uma aproximação entre os “dirigentes” e os “dirigidos”, visando a superação dessa dualidade também no interior da unidade de ensino. Essa dualidade, no nível amplo da sociedade, é muito bem ilustrada pelos autores clássicos da politécnica (FRIGOTTO et al., 2005). Já no nível da escola, é tratada pelos autores que abordam a temática da gestão democrática mais a fundo, em uma perspectiva de uma pedagogia socio-crítica, como Libâneo (2018) e Paro (2003, 2012, 2018), como discutido durante a apresentação do referencial teórico utilizado.

Fundamentados nesses autores, compreendemos que o CONCAMP pode e deve proporcionar essa aproximação entre a direção e o corpo discente, uma vez que é um espaço de compartilhamento de responsabilidades, ou seja, um espaço no qual os discentes também têm “voz”. Como dito antes, a falta de espaços nos quais sejam ouvidos é queixa constante, conforme pôde ser observado durante a pesquisa.

As respostas nos levam a compreender que eles apreendem democracia no sentido de liberdade de expressão e direito ao voto, ou seja, mais relacionada aos direitos civis e políticos. Poucos alunos mencionaram os direitos sociais.

Um estudante respondeu que “*democracia, para mim, é poder escolher ou votar ou se expressar da maneira livre e da forma que eu bem entender, e aceitar a minha própria opinião*”. Outros responderam que era “*ter sua opinião própria e respeitar as das outras pessoas*”, “*respeitar a opinião de cada um. Expor suas ideias sem medo de retaliação*”, “*ter sua opinião própria, decidir ou não em quem vai votar*”, “*entendo que cada pessoa tem seu direito de falar ou fazer aquilo que tem vontade*”.

Alguns respondentes revelaram descrença no sistema político. Uma aluna que disse não entender muito sobre o tema, reclamou que “*elege*”, mas “*nunca vemos nada melhorar*”. Outra estudante diz: “*não sei muito, mas entendo que parte da política dos ladrões*”. De certa forma, essas alunas compreenderam o descompasso existente entre a cidadania formal e a vivida pela sociedade brasileira. Considerando que a nossa pesquisa traz em sua metodologia a pesquisa-ação, faz-se necessário que o produto educacional elaborado busque despertar para a esperança na democracia.

Baseados nos ensinamentos de Bordenave (1983), podemos inferir que a microparticipação dos alunos nos espaços decisórios da unidade de ensino, como o CONCAMP, forma *mentalidades democráticas* capazes de atuar nos espaços mais amplos da sociedade, ou seja, a microparticipação alimentando a macroparticipação. Por meio da participação nos espaços deliberativos da unidade de ensino, os alunos podem compreender que se a democracia é uma construção, logo depende do envolvimento de todos.

Uma vez que estamos tratando de democracia, vale a pena chamar a atenção para o fato de que a própria “*elasticidade*” do CONCAMP, é uma construção coletiva, visto que as normas, em geral, podem ser interpretadas de uma forma mais restrita ou outra, mais ampla. Neste sentido, aquilo que o CONCAMP é, não é definido apenas pelo que está na legislação que trata do assunto, a exemplo do Regimento Interno do IFAL e do regimento do próprio CONCAMP do Campus analisado, dependendo também do aspecto político, da correlação de forças que levem a essa ou àquela interpretação.

Por ter esse aspecto político que conduz a uma interpretação mais democrática ou menos democrática, a participação no CONCAMP não pode ser negligenciada pelas instituições que pretendem formar sujeitos omnilaterais (por isso, cidadãos ativos). O CONCAMP pode se configurar apenas como legitimador de decisões previamente tomadas pelos governos ou pela direção (da escola e/ou reitoria), ou pode, em alguma medida, se contrapor a este lugar e querer também

participar da construção dessas ações no nível do planejamento, não apenas da execução; para tanto, é necessário, ampliar a compreensão da democracia. Esse processo de ampliação do conceito de democracia ocorre antes (durante as aulas), mas, sobretudo, nos momentos que os discentes devem decidir (escolher), e o CONCAMP é espaço de escolha/decisões.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a compreensão que o partícipe/conselheiro tem de democracia interfere na sua atuação, a sua atuação também amplia a compreensão da democracia.

Perguntados sobre o que entendiam por cidadania, alguns estudantes a assemelham à caridade, perdendo-se assim a noção de direito. Outros a veem como um dever, o dever de ser um “*bom cidadão*”, cumpridor das normas. Outros, como direito de liberdade de expressão. Grande parte menciona direitos civis ou políticos, poucos mencionam direitos sociais. Responderam:

- a) Cidadania mais como um dever do que como um direito:

“Ser cidadão é ser honesto, trabalhadora, digna, respeitando e ajudando ao próximo sempre que puder”; “somos todos cidadãos, cidadania é o que exercemos de maneira correta em sociedade”; “ser um bom cidadão na sociedade”, “dever de respeitar os superiores”.

- b) Cidadania como liberdade de expressão:

“Direito de expressão onde minha opinião tenha valor”; “ser da sociedade, ter suas próprias opiniões”; “é uma opinião própria de cada cidadão”; “ter uma boa convivência com cada pessoa, respeitar seu espaço e suas opiniões, independentemente de qualquer assunto”.

Para nós, ficou claro que eles têm consciência do direito que têm de falar, de opinar, de mostrar suas ideias. O que não ficou claro é se eles sabem que essas “opiniões” devem se concretizar em políticas públicas e/ou em ações da gestão na unidade de ensino. Não basta serem ouvidos, é necessário que as falas/opiniões/sugestões deles, no interior da unidade de ensino e no contexto mais amplo da sociedade, se transformem em ações por meio de políticas públicas e/ou políticas institucionais.

c) Cidadania como direitos sociais

Poucos alunos falaram nos direitos sociais, mas quando o fizeram apontaram que:

“É a qualidade de vida de um cidadão, as condições em que ele vive com sua família”; “é o direito de ter acesso à educação, saúde e moradia”; “quem possui direitos civis, políticos e sociais”.

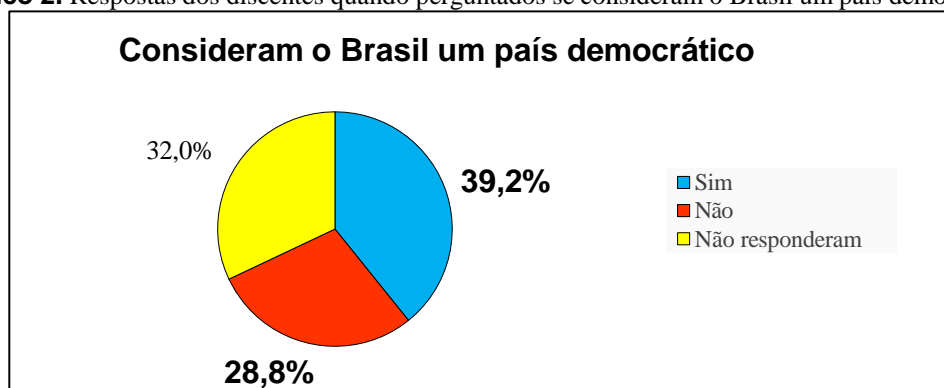
Como nos relata Carvalho (2018), na Inglaterra, o direito à educação fortaleceu a luta pelos direitos civis e políticos, ao passo que no Brasil, a instituição dos direitos sociais foi usada para limitar a nossa cidadania, uma vez que foram vistos como benesses do Estado. Compreendemos que um conselho escolar que atua de forma engajada, pode levar a comunidade a compreender o direito à educação como um direito e não como uma dádiva deste ou daquele governo. Esse tipo de entendimento pode fortalecer a comunidade para a luta pelos recursos necessários para a construção de uma educação voltada para a formação politécnica.

Recentemente, como resultante da reforma do ensino médio implementada no governo de Michel Temer, por meio da 13.415/2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada, acarretando em perda de qualidade para a classe trabalhadora (RAMOS, 2017). Baseados nos autores que discutem a gestão democrática, sobretudo Paro (2003, 2012, 2018), compreendemos que um conselho escolar que consegue mobilizar a sua comunidade, consegue pressionar as instâncias superiores para minimizar os danos causados por medidas autoritárias, como foi o caso dessa reforma.

Quando Paro (2003, 2012, 2018) menciona essa força do conselho escolar, o autor não está pensando no conselho apenas pelos conselheiros, mas na capacidade desse conselho mobilizar toda a comunidade. Em momentos como esse, se o conselho enxerga a si mesmo apenas como composto pelos conselheiros, certamente não terá a força suficiente para fazer a pressão necessária. A capacidade de mobilização da comunidade escolar é o que define o potencial do conselho. Só com uma comunidade mobilizada, a unidade de ensino consegue fazer um currículo de engajamento, descartando o currículo de acatamento, como nos ensina Libâneo (2018), fundamentado nos ensinamentos de Michael Young.

Perguntados se consideram o Brasil um país democrático, 60 disseram que sim; 44 disseram que não; 49 não responderam. Quase 40% afirmam que consideram o Brasil um país democrático (Gráfico 02).

Gráfico 2. Respostas dos discentes quando perguntados se consideram o Brasil um país democrático.



Fonte: A autora, 2021.

Um dos argumentos elencados pelos respondentes, que os faz ter a percepção de que o Brasil é um país democrático, é o direito ao voto. Um dos respondentes citou também, a Constituição Federal e a separação dos poderes; outros, mencionaram a liberdade de opinião.

Entre aqueles que não consideram o país democrático, justificaram suas respostas pelo fato de as minorias serem ignoradas, o elevado nível de corrupção, e desigualdade de acesso aos direitos. Disse um respondente: “*é muita hipocrisia, os políticos nos fazem pensar que temos direitos, mas, no entanto, não temos nenhum*”. Um outro respondente afirmou: “*O governo tem tantas regalias e manda na população e quando vamos às ruas protestar somos espancados*”. Uma parte dos respondentes entende que o Estado Brasileiro faz a defesa muito mais contundente dos interesses das elites do país, deixando as minorias e os trabalhadores como cidadãos de segunda classe ou como não-cidadãos.

Nas questões que arguimos sobre a conceituação de democracia e cidadania, os direitos sociais não foram muitos lembrados. Porém, agora, eles aparecem como elementos importantes para definir se o país é ou não democrático. O fato de o voto ser obrigatório foi apresentado como um motivo tanto para considerar o país democrático, quanto para não o considerar democrático.

Essa pergunta objetivava saber se eles acreditavam no processo democrático, visto que a crença na democracia é um elemento essencial para motivar a participação. As respostas revelaram que uma quantidade grande dos alunos não compreende o país como democrático e apresenta descrença na efetivação da democracia.

Como dito anteriormente, a participação no CONCAMP pode mostrar para esses discentes que a democracia está em constante construção. Isso pode ser percebido, tendo em vista que a escola se relaciona com outras instâncias, ou seja, a construção do dia a dia da escola não está à parte do que é definido em nível governamental, por exemplo. A unidade de ensino não deve acatar todas as determinações governamentais sem antes refletir sobre o que é proposto, ou mesmo imposto.

Neste sentido, a percepção de que não vivemos em um país efetivamente democrático, deve servir não para desistirmos da democracia, mas para percebermos que ela, a democracia, é construída no dia a dia, com nossas ações e omissões nos espaços macros e micros de participação. Neste sentido, a participação dos estudantes no CONCAMP, pode e deve ser usada como ferramenta para construção da crença na democracia e no comprometimento com ela.

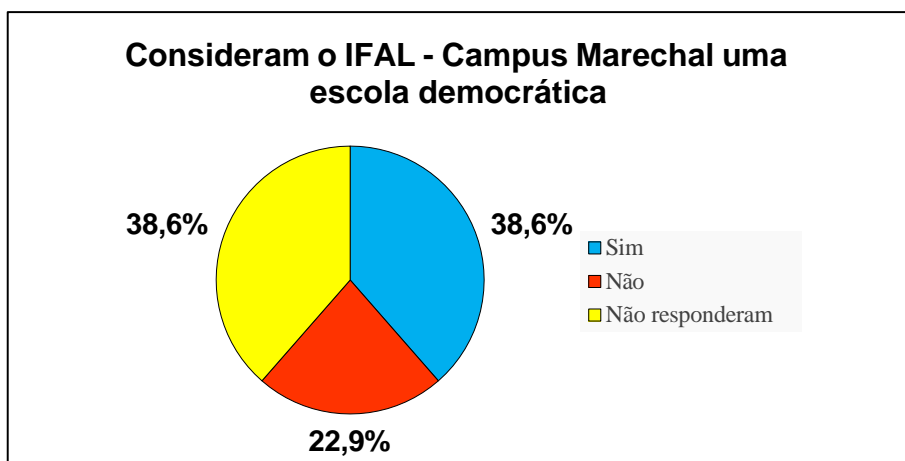
Contudo, para que o CONCAMP cumpra a função de fazer com que os discentes acreditem na democracia, é necessário que o órgão não seja apenas uma ferramenta da burocratização, que visa apenas passar uma falsa imagem de democracia. É necessário que o órgão de fato delibere sobre questões importantes da instituição. Cotin et al. (2013), ao analisar a história dos conselhos, argumentam que, durante a década de 1990, quando da incorporação dos conselhos na estrutura do Estado, houve muitas perdas quando comparados ao que foi pensado durante as mobilizações populares da década anterior. Alguns dos motivos para essa descrença em relação aos conselhos, e conseqüentemente à democracia, foram as escolhas pouco democráticas de seus componentes e a sua capacidade limitada de deliberar sobre questões importantes. Em decorrência dessa descrença na política, a cartilha buscou fazer com que os discentes acreditem na democracia e mostrar que ela se faz com lutas, com a contribuição de cada um de nós.

Perguntados se costumam acompanhar a atuação dos políticos eleitos, 69 responderam que sim, 75 responderam que não, 9 não responderam. Percentualmente, 45% afirmam que acompanham a atuação dos políticos eleitos. Esse percentual não parece ruim considerando que estamos tratando de um público jovem. Fato interessante é que apenas 19% afirmam que acompanham as decisões da direção-geral da escola.

Perguntados se consideram o IFAL – Campus Marechal Deodoro uma escola democrática, 59 disseram que sim; 35 disseram que não; 59 não responderam.

Os números mostram que aproximadamente 39% veem o campus como uma instituição democrática (Gráfico 03).

Gráfico 3. Percentual dos entrevistados que veem o campus como uma instituição democrática.



Fonte: A autora, 2021.

Percebe-se um percentual alto dos discentes que se recusaram a responder à questão. E entre os que responderam “não”, muitos não justificaram, fato que dificulta uma análise mais profunda. Entre os que responderam “não”, as justificativas foram de que não há muito espaço para a participação dos discentes e que “a comunidade não tem oportunidade de opinar”, ou quando opina, “nem sempre nossas opiniões são respeitadas”.

Um respondente informou que “geralmente as decisões são apenas repassadas (pelo menos com o EJA é assim), mas nas eleições a democracia acontece”. Acreditamos que o estudante está se referindo à eleição para diretor-geral. Bordenave (1983), ao traçar uma escala de participação, define a “informação” como o primeiro nível, ou seja, abaixo disso não existe participação, o que ocorre em instâncias autoritárias, onde os administrados sequer têm acesso à informação. Na percepção de alguns discentes, a gestão apenas informa as decisões, não os envolvendo nos processos decisórios.

Por outro lado, outros respondentes, mesmo que em menor quantidade, têm uma percepção inversa: consideram que a escola é democrática pelo fato de os discentes serem ouvidos. Diz um estudante que “aqui podemos nos expressar e opinar sempre”, e outro afirma ainda que “podemos expressar nossas ideias e se for boa podemos pôr em prática”.

Alguns alunos mencionaram o acesso à escola como o fator que a torna democrática, ou seja, o fato deles poderem estudar é o que caracteriza a escola democrática. Assim sendo, esses alunos não analisaram o funcionamento, a distribuição de poder no interior da unidade de ensino, sim o acesso a ela e a permanência. Como disse uma discente, a escola é democrática “porque ela me deu a chance de estudar de novo em meio a tantos problemas que estão acontecendo”, e outro disse que “deram voz ao EJA”.

Perguntados se já votaram para diretor-geral do Campus, os respondentes do diurno disseram: 50 que sim; 36 que não; 2 não responderam. Já os do noturno, 23 responderam que sim; 41 disseram que não e 1 não respondeu. No total: 73 responderam que sim, 77 responderam que não, e 3 não responderam. Apenas, aproximadamente, 48% dos respondentes votaram.

Dos 27 alunos do 1º ano somente 1 aluno votou. Por serem, na grande maioria, alunos recém-chegados a escola, é compreensível a baixa participação do 1º ano. Então, percebemos que, pelo menos, no tocante a eleição de Diretor, os respondentes do diurno participam. Mas será que essa participação vai além do voto? Ao considerarmos o desconhecimento em relação ao CONCAMP e a baixa participação deles no pleito que elegeu os conselheiros, parece que não. Já os alunos do noturno, participaram pouco da escolha do diretor-geral.

A ata de apuração da eleição para diretor-geral, ocorrida em 28 de novembro de 2018, mostra que apenas 493 discentes votaram naquele pleito. Um quantitativo baixo se considerarmos o total de alunos da escola, que é de 1.332.

Perguntados se votaram para representante discente do CONCAMP, os respondentes do diurno afirmaram: 8 que sim; 69 que não; 11 não responderam. Já os do noturno afirmaram: 17 disseram que sim; 45 disseram que não; e 3 não responderam. No total: 25 afirmaram que sim, 114 afirmaram que não, e 14 não responderam.

Participação acentuadamente baixa, apenas 16% votou no representante discente do CONCAMP. Vê-se que, mesmo sendo baixo, o percentual dos que votaram para eleição de diretor é o triplo dos que votaram para o CONCAMP. Uma das explicações para a diferença nos percentuais é, provavelmente, o fato de o CONCAMP ser recente. Outra explicação pode ser o fato de que o pleito para diretor- geral foi muito mais disputado, o que possibilitou, durante o período de campanha, que os candidatos fossem conversar com os eleitores, além de debates entre eles. Na

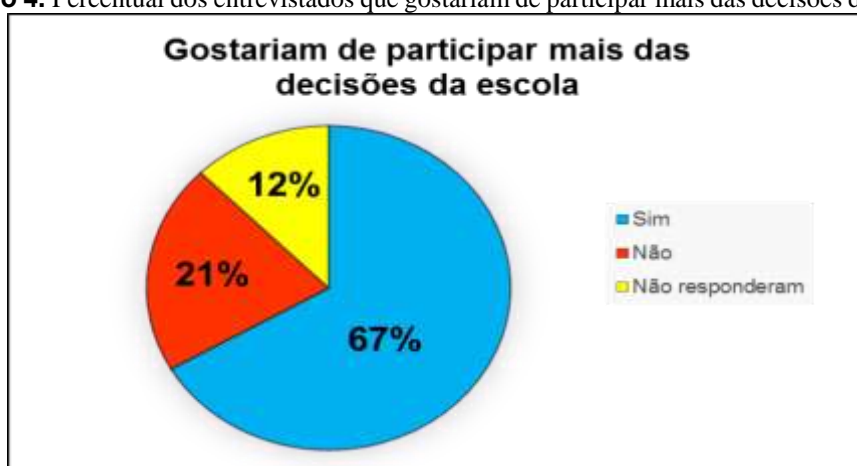
eleição do CONCAMP, sobrou vagas de conselheiros para o segmento discente.

Segundo o ex-coordenador-geral do grêmio estudantil do campus entrevistado por nós, faltou também a gestão fazer a divulgação sobre o que seria o novo órgão e sobre a eleição. Ele lamentou o fato de a direção da escola não ter entrado em contato com o grêmio para que fosse feita uma ampla divulgação e motivasse a participação discente.

Perguntados se **acompanham a atuação e as decisões da Direção da Escola**, os respondentes do diurno responderam: 19 que sim; 61 que não; 8 não responderam. Os respondentes do noturno afirmaram: 10 que sim; 48 que não; e 7 não responderam. No total: 29 afirmaram que sim, 109 afirmaram que não, e 15 não responderam. Ou seja, apenas 19% acompanham a atuação e as decisões de Direção da Escola. Solicitamos aos que respondessem “sim” que informassem de que forma. As respostas foram: pelo site e redes sociais, murais da escola, pelo grêmio, por meio de colegas e funcionários; apenas um aluno disse que pelo CONCAMP.

Perguntados se gostariam de participar mais das decisões da escola, os respondentes do diurno afirmaram: 61 que sim; 20 que não; 7 não responderam. Os respondentes do noturno afirmaram: 41 que sim; 12 que não; e 12 não responderam. No total: 102 responderam que sim, 32 responderam que não, 19 não responderam, ou seja, 67% dos respondentes querem participar mais (Gráfico 04).

Gráfico 4. Percentual dos entrevistados que gostariam de participar mais das decisões da escola.



Fonte: A autora, 2021.

Em vários momentos ao longo da análise do questionário, percebemos que os discentes clamam por maior participação (querem ter voz, como eles costumam dizer). Contudo, foi também observado que muitas vezes preferem que outros ocupem

os espaços decisórios do que eles mesmo, considerando o trabalho que a ocupação desses espaços exige e/ou sua falta de “capacidade” para ocupar esses espaços. Tal situação mostra que, apesar da importância do CONCAMP, a participação dos discentes não ocorre de forma espontânea, necessitando que a direção crie um clima organizacional que eleve a participação quantitativa e qualitativamente.

Perguntados se conheciam o orçamento da escola, os respondentes do diurno afirmaram: 10 que sim; 77 que não; 1 não respondeu. Os do noturno afirmaram: 4 que sim; 60 que não; 1 não respondeu. No total: 14 que sim, 137 que não, 2 não responderam. Esses números mostram que 90% dos respondentes desconhecem o orçamento.

Como o orçamento é uma peça fundamental para a efetivação das demandas da comunidade escolar, compreendemos que seja importante que os estudantes o conheçam. Obviamente, não estamos falando aqui de um conhecimento profundo, mas de ter noções sobre os recursos que chegam à instituição. Uma participação engajada da comunidade na resolução dos problemas da instituição requer um conhecimento, mesmo que básico, sobre o orçamento. Esse conhecimento servirá para pressionar as instâncias responsáveis quando da ausência de recursos suficientes, ou a própria gestão da escola quando houver o recurso. Paro (2003) não trata especificamente dos recursos financeiros, mas diz que quando a comunidade se envolve, fica mais fácil fazer a cobrança na instância correta quando a escola necessita de algum benefício.

Perguntados sobre o que poderia fortalecer a democracia no Brasil e no IFAL – Campus Marechal Deodoro, apontaram a corrupção e as desigualdades sociais como problemas que dificultam a consolidação da democracia no país, e reconhecem o acesso à educação como um elemento essencial para o fortalecimento da democracia, como nos disse uma aluna: “*tornando um país com mais igualdade principalmente igualdade na educação*”. Não podemos dizer que sejam respostas bem elaboradas sobre a relação educação-democracia, mas o fato é que parte dos estudantes compreende o acesso à escola como um elemento indispensável para a atuação de uma cidadania ativa.

Alguns estudantes assinalaram a transparência como uma necessidade dos sistemas governamental e escolar, bem como a participação. Como nos disse uma aluna: “*a participação de todos nas decisões. Que tudo seja cada vez mais claro (transparente)*”. E, especificamente sobre a escola, outra diz: “*todo mês cada campus*

tivesse uma reunião para colocar os gastos”. Reclamam por mais espaço de participação na escola, “*mas não por meio de palestra*”, como nos disse uma aluna.

A fala desse último aluno é bastante importante, pois mostra que há interesse em poder participar como sujeito, ou seja, como aquele que se coloca e é reconhecido como ator, juntamente com os demais participantes. O respondente não quer ocupar uma posição passiva, como aquele que apenas é informado das decisões, ele quer participar dos processos decisórios. Alguns alunos reconhecem que mais do que um direito, democracia é conquista, logo, é necessário “*a população parar de ser subserviente*”.

Perguntados se as escolas poderiam contribuir para reverter o problema da corrupção no país, os respondentes do diurno afirmaram: 41 que sim; 11 que não; 36 não responderam. Os estudantes do noturno responderam: 29 que sim; 7 que não; 29 não responderam. No total: 70 responderam que sim, 18 responderam que não, 65 não responderam.

Alguns respondentes revelaram a forma como compreendem a relação escola-democracia na questão anterior. Nesta questão, muitos respondentes voltaram a assinalar a educação escolar como uma ferramenta essencial para o fortalecimento da democracia, precisamente sobre o combate a corrupção. Mas outros entendem que os processos pedagógicos nada podem contribuir para a redução da corrupção.

Para alguns respondentes não poderíamos relacionar escola e corrupção na política, “*porque a escola é algo diferente de política*”, e também “*porque ninguém muda a opinião de ninguém*” e “*corrupção é questão de caráter*”. Nesse sentido, “*não depende da escola e sim dos políticos tomarem consciência do que estão fazendo com o nosso país*”. “*Apesar da educação ser um combatente aos males da sociedade, “a corrupção é uma característica específica do ser humano em sobrepôr o outro para benefício próprio*”, disse um aluno.

Por outro lado, muitos estudantes compreendem que o problema da corrupção pode ser solucionado ou diminuído “*porque o ensino dá o direito das pessoas saberem mais em quem votar*”. Outros conseguem compreender a necessidade de exercerem ativamente sua cidadania, “*indo às ruas e gritando por direitos como fizemos com os cortes, fomos com força e garra*”. Provavelmente, o estudante se referiu aos protestos que levaram milhares de pessoas às ruas contra os cortes na educação em 2019, por parte do governo federal, nos quais os estudantes foram protagonistas.

Os respondentes que visualizam a contribuição da escola no combate à corrupção, citam a importância de uma educação de qualidade, a qual inclui a construção de valores éticos. Sendo indispensável que a escola esteja sempre *“conscientizando o aluno que a corrupção não é boa”, “formando pessoas de bom caráter, ensinando a ser pessoas do bem”*.

Nesse sentido, como a escola contribui para a formação ética dos indivíduos, ajuda-os também a fazer boas escolhas, portanto a eleger pessoas comprometidas com a coletividade. Diz uma aluna: *“na escola, desde sempre, ensinar o certo e o errado, desse modo ajuda aos mais novos se conscientizarem em relação ao voto e ao peso que isso traz. Na escola se aprende a fazer escolhas certas”*. E outra afirma que *“passando conhecimento, pessoas bem informadas tendem a selecionar melhor os seus representantes”*. E outra ainda disse que *“porque tem muita gente que não pôde ir à escola e é muito enganada por eles”* [os políticos].

Os respondentes compreendem que para isso, é necessário que a escola aborde mais o tema política, *“formando cidadãos mais politizados e conscientes das decisões do país”*. Bem como é necessário que a escola dê exemplo com as suas práticas cotidianas. Nas palavras de uma estudante: *“nos mostrando como construir um país melhor e dando exemplo de transparência”*. E outro estudante disse *“ensinando mais ao jovem ser participativo”*.

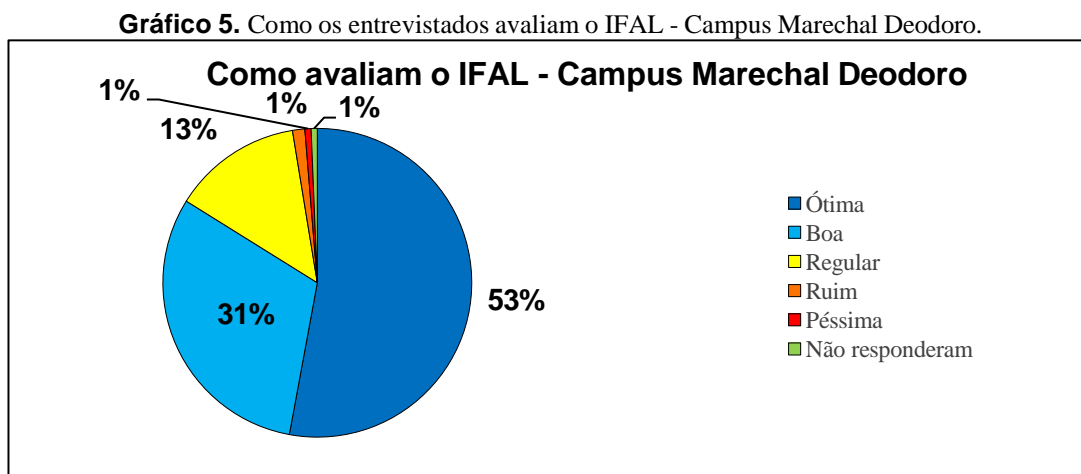
Ainda nessa direção, respondem os alunos do 4º ano que à escola cabe a *“formação de pessoas mais éticas para o futuro”, e “conscientizando os alunos pelo EXEMPLO, ou seja, ser TRANSPARENTE nas finanças e obras aprovadas”* (o aluno quem colocou em letras maiúsculas); *“Transformando os alunos em pessoas mais politizadas”*; e *“dando uma educação de qualidade e inserindo os jovens em partes políticas da escola”*.

Todo o referencial por nós utilizado revela que ser exemplo de transparência e construir uma cultura participativa são características fundamentais para uma escola que busca a participação engajada da comunidade.

4.2. QUESTÕES RELATIVAS À AVALIAÇÃO DA ESCOLA

01 - Perguntados sobre como avaliam o IFAL-Campus Marechal Deodoro, os respondentes do diurno afirmaram: 42 que ótima, 27 que boa, 18 que regular, 02 que ruim, 01 que péssima. Os respondentes do noturno: 40 disseram que ótima, 21

disseram que boa, 3 disseram que regular, 1 não respondeu. No total, 82 disseram que ÓTIMA, 48 que BOA, 21 REGULAR, 2 que RUIM, e 01 que péssima, 01 não respondeu (Gráfico 05).



Fonte: A autora, 2021.

02 - Ao serem inquiridos sobre sugestões para melhorar a gestão/direção da escola, alguns respondentes disseram que estava tudo “ótimo”, logo não havia o que sugerir. Outros respondentes sugeriram mais comunicação, e alegam que muitas vezes só tomam conhecimento das coisas que acontecem na escola depois que aconteceram. Muitos respondentes reclamam por maior transparência: “*uma gestão mais comunicativa e transparente*”; “*deixar mais claro as parcerias e o que cada contrato envolve*”; “*transparência nas ações e mais divulgação das mesmas*”; “*transparência e tratamento melhor dos diretores para com os alunos*”. Reclamaram também por mais participação nos processos decisórios da instituição: “*que os alunos possam decidir mais*”; “*a participação efetiva e direta dos alunos nas decisões da escola*”; “*fazer momentos para nos ouvir*”; “*uma direção mais acessível e presente*”; “*abertura para mais diálogo*”. Os respondentes do noturno se ressentem do distanciamento da gestão em relação aos alunos da noite, uma vez que a direção não funciona todos os dias naquele turno.

Alguns respondentes do PROEJA aproveitaram essa questão para mostrarem algumas demandas, entre elas: “que os servidores sejam mais presentes”; “fazer a cozinha para o curso de cozinha, possibilitando assim mais aulas práticas”; “ter os mesmos direitos dos alunos do diurno”; “ter um ano letivo correto” (a escola está com o calendário escolar atrasado); “ligar mais para o esporte da escola”.

Percebemos que muitos alunos não fizeram uma avaliação da gestão precisamente, e sim expuseram algumas das suas demandas. Mesmo assim podemos perceber a necessidade de uma aproximação da gestão com os alunos do turno noturno, possibilitando, assim, o repasse de informações, mas também os fazendo se sentirem participes nas tomadas de decisões da escola.

03 - Perguntados sobre qual característica consideram mais positiva na gestão, muitos respondentes afirmaram que não viam nenhuma característica positiva; fato que reafirma, mais uma vez, a necessidade de aproximação da gestão com os alunos. Contudo, mesmo em menor quantidade, outros respondentes elogiaram a gestão pelo comprometimento na busca das melhorias estruturais que a escola necessita, e pelo bom funcionamento do campus, além do acolhimento à diversidade. Para estes, a gestão cumpre o que promete.

Pelo acima exposto, podemos inferir que há necessidade de aproximar os estudantes dos espaços de decisão da escola, visando despertar neles o sentimento de pertença, abordado pelos teóricos que tratam da gestão e organização dos espaços educativos, a exemplo de Libâneo, (2018) e Paro (2012), construindo assim cidadãos ativos, ou seja, sujeitos do processo.

A última questão solicitava que os estudantes avaliassem o serviço prestado pela instituição, bem como sua estrutura física e a organização. A percepção dos respondentes em relação ao serviço prestado pela instituição é bastante positiva. Em termos percentuais, consideraram ótimo ou bom: a) atuação dos Professores – 81%; b) atendimento dos servidores técnicos administrativos – 73%; c) Direção Geral da Escola – 47%; d) Direção de Ensino – 65%; e) Coordenação do Curso – 71%; f) Qualidade do ensino – 90%. Aqui, também, podemos perceber a necessidade da ampliação do diálogo entre os estudantes e a direção-geral do campus, visto que o percentual ficou abaixo dos 50%.

Em relação a estrutura da escola, de uma forma geral, a avaliação também foi positiva: 89% dos respondentes atribuíram o conceito de ótimo ou bom para as salas de aula; bem como 69% consideram os laboratórios como ótimo ou bom; já o pátio recebeu esses conceitos por 72% dos respondentes; e as quadras de esportes por 47%. O campo de futebol também recebeu os conceitos de ótimo ou bom por 47% dos respondentes, e a biblioteca por 89%. Já a organização do ambiente da escola (limpeza e manutenção), foi considerada ótimo ou bom por 80% dos respondentes.

A partir das respostas apresentadas, concluímos que:

- 1 o nível de participação (do tipo engajada) dos respondentes na unidade de ensino e na sociedade em geral é baixo, haja vista o baixo envolvimento dos mesmos no grêmio, o não envolvimento em associações de caráter político (movimentos sociais, partidos políticos, associações de moradores de bairro e sindicatos), o desconhecimento em relação ao CONCAMP, a baixa participação do segmento discente no pleito que escolheu o diretor-geral e a sua ausência na eleição para escolha dos conselheiros do CONCAMP, e o desconhecimento em relação ao orçamento da escola.

Ao tratarmos de uma pesquisa-ação, percebemos aqui que, além de informá-los sobre o que é o CONCAMP e suas atribuições, faz-se necessário motivá-los a participarem do órgão. Pôde-se observar também uma descrença nos meios democráticos, o que exige da instituição maior esforço no sentido de fazê-los partícipes das decisões da escola e com isso mostrar que eles devem preencher todos os espaços que a democracia permite.

- 2 há o desejo por parte dos respondentes de que seja ampliada a sua participação nos processos decisórios da instituição. Em vários momentos ao longo do questionário e durante a entrevista com o ex-coordenador-geral do grêmio, podemos perceber o desejo de que a instituição amplie o diálogo entre a gestão e os alunos.

Contudo, apesar do desejo de serem ouvidos, pôde-se perceber que o envolvimento dos discentes não ocorrerá de maneira espontânea, uma vez que os respondentes compreendem que a participação nos processos decisórios exigirá uma certa dedicação de tempo, e muitos deles preferem que outro participe no seu lugar, configurando aqui aquele tipo de participação que Lück (2011) chama de *participação como representação*.

- 3 as percepções de cidadania e democracia no contexto escolar e social revelaram que eles, ao tentarem definir esses conceitos, têm em mente mais os direitos civis e políticos. Contudo, ao analisarem se o país é ou não democrático, ficou evidente que os direitos sociais apareceram com mais frequência.

Percentuais relativamente baixos dos respondentes consideraram o país e a escola democráticos (respectivamente 39,2% e 38,6%); uma quantidade

significativa optou por não responder as questões. As justificativas apresentadas para as questões nos levam a compreender que, de maneira geral, há dificuldade em visualizar o país e a escola como democráticos: o país, devido à negação dos direitos sociais à grande parte da população, à corrupção e à falta de transparência; a escola, pela falta de transparência e pela falta de diálogo entre a gestão e os alunos, sobretudo.

Pôde-se perceber que a maior parte dos respondentes que afirmaram já ter tido problemas com a conduta de algum servidor optou por não procurar os setores da gestão e/ou a representação estudantil. A formulação da pergunta não nos permite fazer uma análise mais detalhada, contudo, é possível inferir que muitos dos respondentes acreditam que nem a gestão e nem o grêmio seriam capazes de resolver os problemas. Pensamos com isso que, em alguma medida, isso compromete a construção da autonomia desses sujeitos.

- 4 as percepções sobre o serviço que a escola oferta e sobre a estrutura física da mesma revelam que a Instituição é bem-vista pelos alunos, embora alguns aspectos precisem ser bastante melhorados, como, por exemplo, a direção- geral.

Para tanto, há que se criar formas de ampliar o contato entre a gestão e os alunos e, como visto ao longo deste trabalho, o CONCAMP é um espaço excelente para isso. Entretanto, não é suficiente que o CONCAMP exista apenas para cumprir a sua função burocrática, uma exigência normativa. Os alunos precisam sentir a valorização das suas falas dentro do órgão.

A fala abaixo é de um aluno egresso que foi coordenador-geral do grêmio e conselheiro do CONCAMP. Perguntado sobre como se sentiu ao participar do órgão, afirmou:

“Foi incrível! Você sentar, participar de uma mesa, principalmente com a gestão, com os servidores, e você conversar de igual pra igual com aquelas pessoas! Você realmente saber que o peso que a voz do diretor tem é o mesmo peso que a sua tem naquele momento [...]. Então, você conversar com a gestão, com servidores, com professores de igual pra igual, sabendo escutar e também vendo que eles me escutavam e respeitavam aquilo que eu estava falando foi algo realmente sem igual pra mim”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico por nós adotado, nos levou a compreender que a perspectiva de uma educação que tem por objetivo a formação de sujeitos omnilaterais, inclui pensar esses sujeitos enquanto participantes ativos nas sociedades nas quais estão inseridos. Por sua vez, a construção dessa cidadania só é possível por meio do envolvimento desses sujeitos nos diversos espaços decisórios das instâncias por eles frequentadas e, entre elas, está a escola.

A instituição escolar é o lócus da síntese das experiências vividas pelos estudantes, e, por esse motivo, é um lugar relevante para a construção da cidadania dos mesmos. A escola ensina por meio do que é dito verbalmente, mas também por meio do que é dito pelas suas práticas cotidianas: o currículo oculto é também ferramenta de ensino.

Nesse sentido, a tomada de decisões por meios democráticos ou por meios centralizados, no interior da escola, é determinante para a construção da efetividade dos processos de ensino que atendem a uma ou a outra finalidade, ou seja, cidadãos ativos ou cidadãos passivos, sujeitos omnilaterais ou alijados de parte das suas potencialidades, respectivamente.

Os dados coletados durante a pesquisa, nos permitem dizer que há necessidade da ampliação da participação do segmento discente nas decisões do campus analisado, apontando para a necessidade de romper com um modelo que coloca tão somente na figura do diretor e da sua equipe a responsabilidade pela condução da unidade de ensino.

Embora o Conselho de Campus tenha sido implantado, a sua configuração como espaço verdadeiramente de exercício da cidadania é uma possibilidade que para ser concretizada, depende de maior envolvimento da comunidade, em especial daqueles cuja formação está sob a responsabilidade direta da escola, os estudantes.

O desconhecimento dos alunos em relação ao novo órgão (CONCAMP) é um fator que compromete o avanço na direção de uma gestão verdadeiramente democrática e da formação da omnilateralidade dos sujeitos que estão sendo educados na unidade de ensino.

Desta forma, a pesquisa constatou a necessidade da constituição de meios que divulguem o CONCAMP e a importância da gestão democrática para a

construção da escola almejada pela comunidade escolar.

Em vários momentos do questionário, os discentes sinalizaram o desejo de participar; contudo, também mostraram que não estão tão dispostos a arcar com os custos da participação, sobretudo no que se refere ao tempo a ser dedicado para participarem das reuniões. Assim sendo, tentamos construir um material informativo, com uma linguagem que estimulasse a participação engajada do nosso público-alvo, os discentes.

Como pode ser visto, nós qualificamos a participação almejada: ela deve ser engajada, pois não basta a mera presença física ou outros tipos de participação nos quais os sujeitos não têm condições de se posicionar, de efetivamente escolher. Quando o “fim” ao qual destinamos à escola é o desenvolvimento da omnilateralidade dos sujeitos, o “meio” para o alcance dessa tão grandiosa missão perpassa pela consolidação de espaços participativos no interior da unidade de ensino, como o CONCAMP, por meio do engajamento da comunidade escolar.

Em relação ao produto educacional resultante da pesquisa, a cartilha, temos consciência dos seus limites, alguns registrados pelos próprios discentes, como o fato do material ter sido considerado longo para alguns, ou carente de mais informações para outros. Nesse sentido, faz-se necessário pensar no nosso produto educacional como uma contribuição, entre tantas outras indispensáveis, para a consolidação da participação discente no CONCAMP e o fortalecimento da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ADUFAL. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas. **Intervenção: Bolsonaro Nomeia 2ª Colocada para Reitoria da UFPel na primeira semana útil de 2021**. Disponível em: <http://www.adufal.org.br/conteudo/30743>. Acesso 21 jan. 2021.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Ensino Superior. **Cerca de 20 Instituições Federais de Ensino estão sob Intervenção no País**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em 03 fev. 2021.
- ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como Organizar o Colegiado Escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **A Fábrica da Educação:** da Especialização Taylorista à Flexibilização Toyotista. Coleção Questões da Nossa Época, v. 58. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARAÚJO, Renan; OLIVEIRA, Helen Cristina de. Implicações da Lógica da Teoria do Capital Humano sobre o Trabalho Educativo: um Olhar Histórico. **Rev. Pedagogia em Foco**. Iturama (MG), n. 12, v. 7, p. 88-101, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/258/209>. Acesso em 30 abr. 2021.
- ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba de Souza. Gestão Democrática: Trajetórias e Desafios Atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 222-246, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643712>. Acesso em 30 abr. 2021.
- BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BORDERNAVE, Juan E. Diaz. **O Que é Participação**. 6. ed. Editora Brasiliense, 1983.
- < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em 06
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura; COMAR, Sueli Ribeiro. Gestão Escolar Democrática e a Pedagogia Histórico-Crítica: Contradições, Limites e Possibilidades. **RPGE-Revista online de Pedagogia e Gestão Educacional**, v. 20, n. 2, p. 145-165, 2016.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>

Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

[2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 28 ago. 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23 ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. Caminhos e (Des)Caminhos da Gestão Democrática da Escola Pública: Obstáculos, Resistências e Perspectivas para a Democratização dos Conselhos Escolares. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 51, p. 279-302, jun. 2013. ISSN: 1676-258.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2009 GADOTTI,

Moacir. **Escola Cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

GEISLER, Adriana. Revisitando o Conceito de Cidadania: Notas para uma Educação Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.4, n. 2, p. 355-378. 2006.

IFAL. **Regimento Geral**. Resolução do Conselho Superior, n. 15/2018. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/conselho-superior/regimento-geral-aprovado-pela-res-no-15-cs-2018-pdf/view>. Acesso em: 05 dez. 2018.

IFAL. **Resolução nº 05/CS**, de 25 de março de 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/site/marechal-noticias/ifal-tera-primeira-eleicao-para-conselho-de-campus-confira-o-calendario/res-no-05-cs-2019-aprova-a-regulamentacao-das-normas-para-eleicao-dos-membros-dos-concamp.pdf>.

Acesso em: 25 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. In: Frigotto, Gaudencio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, Priscila de S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas Relações com a Pesquisa Participante: Contribuições para Pesquisa em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**. São Paulo, ano 18, n. 1, jan./abr. 2018.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. Série Princípios. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NÓBREGA, Joselito Eulâmpio da; ET AL. Conselho Escolar, da Teoria à Prática: Diagnóstico de Atuação: Estudo de Caso com os Conselheiros da E.M.E.I.E.F. Ernestina Pinto, no Município de Solânea, Estado da Paraíba. **Revista Lugares de Educação**. V. 1, n. 2, p. 150-167. 2011.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. Editora Ática, 2003. Série Educação em Ação.

PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. 2. ed. rev. São Paula: Intermeios, 2018.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Escolar**: Introdução Crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paula: Cortez, 2012.

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, 2017.

RODRIGUES, José. Da Teoria do Capital Humano à Empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2. ago./dez. 1997.

SAVIANI, Dermeva. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem Quanti- Qualitativa: Superção da Dicotomia Quantitativa-Qualitativa na Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, 2017. ISSN 0102-6801. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acesso em 16 mai. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

TANAJURA, Laudelino L. C; BEZERRA, Alda A. C. Pesquisa-Ação sob a Ótica de René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e Especificidades Metodológicas. **Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa** São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443 – 446, set./dez. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTILHA CONCAMP





Autora: Rosiene Silva Araújo
Orientador: Nelson Vieira da Silva Meirelles



Conselho de Campus **Concamp**

A Importância da Participação Estudantil para
a Construção da Escola que Sonhamos



Olá, estudante!

Esta cartilha aborda um assunto que é atual e de extrema importância para nossa escola: o **Concamp - Conselho de Campus**. Vamos aprender aqui o que é esse tal Concamp, para que serve e de que maneira participar!

Sabe aquela reclamação que fazemos com uma certa frequência de que a escola deveria ser “assim” e não “assado”, que a direção da escola deveria fazer isso e não aquilo? Pois é, é lá no Concamp que podemos fazer sugestões para que a escola fique com a cara que desejamos. A participação de cada um de nós ajuda na construção da escola que sonhamos!

Esta cartilha é resultado de uma pesquisa de mestrado cujo título é “Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus”, desenvolvida no Ifal-Campus Marechal Deodoro pela mestrandia Rosiene Silva de Araújo, sob a orientação do prof. Dr. Nelson Vieira da Silva Meirelles. Nesta pesquisa, ficou constatado que apenas 16% dos alunos pesquisados conhecem o Concamp, e que 67% gostariam de participar mais dos processos decisórios da nossa escola. Sendo assim, vamos conhecer aqui um pouco sobre o Concamp e assim ocuparmos esse espaço que é seu, que é meu, que é nosso!

Agradecemos a todos os alunos e professores que, por meio das entrevistas e questionários, nos ajudaram na produção dessa cartilha.



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produção: **Rosiene Silva Araújo**

Orientação: **Nelson Vieira da Silva Meirelles**

Projeto Gráfico e diagramação: **Karol Barros Design**

Editoração: **Luciana Calado Rodrigues**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca



A663c

Araújo, Rosiene Silva de.

Conselho de campus – Concamp: a importância da participação estudantil na construção da escola que sonhamos / Rosiene Silva de Araújo; Nelson Vieira da Silva Meirelles. – 2021.

28 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação Conselho escolar na rede de educação profissional e tecnológica: orientação à participação engajada no conselho do campus (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação. 2. Gestão Democrática. 3. Conselho Escolar. 4. Conselho do Campus.
I. Título. II. Meirelles, Nelson Vieira da Silva.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária CRB 4/1796



Introdução	04
1. O que é o Concamp?	06
2. Vamos falar um pouco sobre democracia	08
2.1. A importância de participar	09
3. Marco legal da gestão democrática	12
4. Um pouco da história do Concamp	15
4.1 Competências do Concamp	17
4.2 Composição do Concamp	20
4.3 Como participar	22
Considerações Finais	24
Referências	25
Organogramas	26

Introdução

Não são raras as vezes que os estudantes reclamam que não são ouvidos pelos gestores da escola. Sendo assim, logo de início, fique sabendo que o **Concamp** é um espaço que garante a sua participação e de todos que fazem parte da comunidade escolar nos processos decisórios do campus! É lá, por exemplo, que são definidas algumas normas de funcionamento da escola e também podemos sugerir a forma de aplicar os recursos destinados ao campus, definindo as prioridades coletivamente.

Sabemos que são inúmeras as demandas dos estudantes: a reforma da quadra, as melhorias no campo de futebol, a compra de instrumentos para o coral, a oferta de almoço para todos os discentes etc.; contudo, como não é possível fazer tudo de uma vez, você pode ajudar a definir o que é mais urgente participando das reuniões e expressando suas opiniões. Além disso, por meio das discussões que ocorrem nas reuniões, você pode compreender um pouco sobre o funcionamento da administração pública e, junto com os demais integrantes, ajudar a cobrar das instâncias cabíveis as melhorias que a nossa escola precisa para oferecer um ensino cada vez melhor.





A cartilha está dividida em 5 seções, além desta introdução. A primeira apresenta o que é um conselho escolar e alguns elementos da gestão democrática. A segunda, aborda, rapidamente, a importância da democracia e de como ela precisa da participação de cada um de nós para ser efetivada. A terceira, trata da legislação que ampara a gestão democrática da escola e dos conselhos de escola. A quarta seção traz um pouco da história do Concamp, suas competências, composição e forma de participação. E, por fim, as considerações finais.

1 - O que é o Concamp?

O Concamp é um **conselho escolar** e, como tal, faz parte de algo maior: a **gestão democrática** da escola. Agora você pode estar se perguntando: mas “o que é um conselho escolar”, “o que é gestão democrática”? Ao falarmos em “gestão” estamos nos referindo ao modo como a escola se organiza para tomar as decisões referentes às questões do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como aos assuntos referentes à administração da instituição. Para que essa gestão seja de fato “democrática”, deve-se incluir a **participação de toda a comunidade escolar** na tomada dessas decisões: servidores, pais/responsáveis e estudantes. Veja que a participação é uma característica imprescindível para que a gestão seja verdadeiramente democrática!



Além de garantir a transparência das decisões, permitindo assim um maior controle social da escola e da educação públicas, a gestão democrática possibilita que a comunidade participe da construção da escola almejada.

Alguns instrumentos que viabilizam a efetivação da gestão democrática são: a **eleição para diretor(a)-geral**, a existência e a atuação do **grêmio estudantil**, o envolvimento da comunidade no processo de construção e acompanhamento do seu **projeto político-pedagógico**, a implementação e institucionalização do **conselho escolar/conselho de campus**, entre outros.

Se liga nessa: evidentemente, o Conselho de Campus-Concamp não pode tudo, pois muitas decisões são tomadas no âmbito dos governos e/ou da reitoria (pelo reitor isoladamente ou por meio do Conselho Superior-Consup), daí a importância de votarmos bem em todas as instâncias (chefes do executivo e representantes do legislativo federal, estadual e municipal; bem como para reitor e membros do Conselho Superior do Ifal- Consup).



Porém, o Conselho Escolar, chamado no nosso Ifal de “Conselho de Campus-Concamp” tem um papel fundamental para o funcionamento da nossa escola/campus. O Concamp, além de regulamentar normas específicas para o campus, pode e deve ser usado para pressionar as instâncias superiores a viabilizarem os recursos necessários para o bom funcionamento da nossa escola.

Segue a dica: Cuidado para não confundir Consup e Concamp. O Consup é o Conselho Superior do Ifal que representa todos os campi, tendo representantes de todos os segmentos: professores, técnicos, alunos, etc. Como numa gestão democrática as decisões são tomadas de forma coletiva, as principais decisões do Instituto são deliberadas pelo Conselho Superior, que é presidido pelo Reitor. Assim como o Conselho Superior-Consup está acima do Reitor, o Conselho de Campus-Concamp está acima do Diretor Geral do Campus. Desta forma, os discentes têm representantes nos dois conselhos. **Fique atento quando tiver eleição para esses conselhos e candidate-se ou vote em alguém que mereça representá-lo!**

2 - Vamos falar um pouco sobre democracia

Antes de apresentarmos um pouco da história do Concamp e das suas atribuições, vamos falar um pouco mais sobre essa tal gestão democrática, mais especificamente sobre democracia.

Às vezes, quando nós falamos sobre democracia, fica parecendo que ela (a democracia) é algo tão fácil, algo que sempre existiu e que sempre existirá, independentemente das nossas ações. Ao vermos uma imagem como esta ao lado, muitas vezes esquecemos que o direito ao voto, por exemplo, nem sempre existiu!



Que tal só terem direito ao voto os homens brancos ricos? Ou, em se tratando das escolas, que tal se apenas os servidores pudessem escolher o Reitor e o Diretor(a)-Geral do seu campus? Se você não se enquadra nessas categorias, certamente não gostou da proposta, não é mesmo? Pois é, o sufrágio universal (o direito de todos votarem) não foi algo que surgiu espontaneamente, foi uma conquista, ou melhor, a soma de várias conquistas por parte da sociedade civil organizada em sindicatos, partidos políticos etc. Também na escola, nem sempre os alunos tiveram esse direito. Sabemos que o voto é apenas um elemento que viabiliza a democracia, mas sem esse direito, ela não existiria. Não basta podermos escolher os gestores, contudo, sem esse direito, a nossa participação na instituição fica bastante limitada.



Devemos pensar democracia e cidadania como conquistas, pois de fato o são. Isso revela que, algumas coisas que muitas vezes nos parecem “naturais”, na verdade, são frutos da nossa luta ou da luta de outros que nos antecederam, como a liberdade de expressão, o direito de acesso à escola e de poder escolher seus dirigentes etc.

Vamos refletir um pouco mais sobre isso: devemos nós mesmos decidirmos sobre as questões que nos envolvem (entre elas, a organização da escola) ou devemos deixar para os outros decidirem por nós sem a nossa participação? Só a participação pode garantir as mudanças que desejamos!

2.1. A importância de participar...



Para você compreender um pouco sobre o quão importante é a sua participação, vou contar uma história...

Como eu disse anteriormente, além do Concamp, a eleição de diretor é outra característica do modelo de gestão chamada “democrática”. Assim como eu, você provavelmente está há pouco tempo no IFAL e pode pensar que os estudantes sempre puderam votar para Reitor e Diretor-Geral. Mas não é bem assim! Tal como as entidades estudantis foram importantes para a volta da democracia ao País na década de 1980, e, em outros momentos da nossa história, os estudantes protagonizaram mudanças que beneficiaram a população, também no IFAL a atuação dos alunos foi essencial para garantir o direito ao voto dos discentes nos processos de escolha dos dirigentes da nossa instituição. Isso mesmo, esse é um direito que resultou também da luta e organização estudantil. Hoje, nós estamos colhendo o fruto dessa luta, ou seja, temos o direito de votar e escolher aquele(a) que julgamos ser o(a) melhor para gerir o nosso Instituto e o nosso campus, e nem imaginamos como seria ruim não poder participar dessa escolha, não é mesmo?



Pois bem, enquanto a eleição de Reitor e Diretor-Geral já é algo consolidado no nosso Instituto Federal, o Conselho de Campus - Concamp ainda está em processo de implementação. Sendo assim, o Concamp é mais uma conquista que precisa da participação de estudantes para, de fato, ser consolidado como espaço democrático.

Mais adiante, vamos ver um pouco da história do surgimento do Concamp, e você irá entender melhor



Para este momento, basta você compreender que as mudanças são frutos da nossa participação, digo, de todos que compõem a escola. Sendo assim, **a escola só pode ser melhor se você se posicionar nos espaços certos, e o Concamp é um desses espaços.** Tem uma ideia legal para a escola? Procure saber mais informações de como funciona e dê a sua contribuição! Mais adiante traremos algumas orientações básica.

Porém, antes de falarmos sobre o Concamp propriamente dito, vamos dar uma olhada no marco legal dos conselhos de escola...



3 - Marco legal da gestão democrática

O marco legal diz respeito aos instrumentos legais que tratam de um determinado assunto. Aqui vamos ver algumas normas que tratam da gestão democrática e, por conseguinte, do conselho escolar.

A década de 1980 é um marco na história do nosso país, porque foi o período das lutas pela redemocratização. Lutas estas, que culminaram na **Constituição Federal de 1988**, conhecida como “Constituição Cidadã” devido a participação dos movimentos sociais, por meio de várias conferências, na elaboração do texto. Pois bem, a CF/1988 traz **a gestão democrática como um dos princípios que devem nortear o ensino**. Diz o documento em seu artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei”.



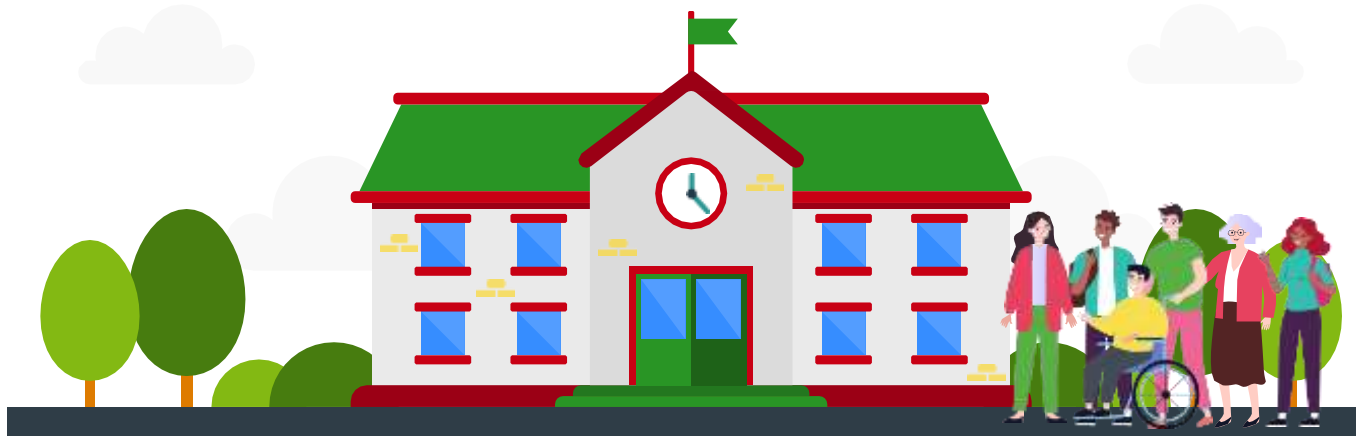
A lei a qual a CF/1988 se refere é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB/1996**, que diz em seu artigo 14 que: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II- **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.**”

O fato é que a LDB não detalhou a respeito de como se daria a participação da comunidade na gestão da escola, deixando para os sistemas de ensino fazerem esse deta-

lhamento. Por isso, no caso dos Institutos Federais, devemos observar também o que diz a Lei 11.892/2014.

Antes de falarmos da lei mencionada logo acima, vamos lembrar que outro marco legal da gestão democrática é o ~~Plano Nacional de Educação~~ 2014-2024, ~~Lei nº 13.005/2014~~. Esse Plano também reforçou a necessidade da participação popular no tocante à gestão da educação e da escola pública, trazendo entre suas metas a ampliação da participação.

~~A lei que criou os Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008~~, define que a estrutura organizacional dos IFs deve conter o Conselho Superior-Consup como órgão de caráter consultivo e deliberativo, **composto por todos os segmentos das comunidades escolar e local**. Isso quer dizer que os estudantes têm direito a representação nesse órgão que analisa e decide sobre as principais questões que dizem respeito ao Instituto como um todo.



O Consup é um órgão colegiado muito importante, mas, como dito antes, ele decide sobre questões de todo o Instituto, não lhe cabendo as particularidades de cada campus. No nosso Instituto, a democratização das decisões locais começou a ser possível a partir de 2018, quando da aprovação do Regimento Interno do IFAL.

Como antes havia poucos campi na instituição, então o Consup conseguia ter a representação de todos os seguimentos de cada campus, mas, com a expansão do IFAL, isso não foi mais possível.

É no **Regimento Geral** do IFAL, aprovado pela Resolução do Consup nº 15 - de setembro de 2018, que encontramos o Conselho de Campus-Concamp. Diz o referido documento em seu artigo 157 que “a organização administrativa dos Campi do Ifal compreende, no mínimo, os seguintes órgãos: I. O Conselho de Campus-Concamp; II. A Direção-Geral”. E mais:



Art. 158. Cada Campus terá um Conselho de Campus - Concamp, como seu órgão máximo de caráter consultivo e deliberativo, com a finalidade de regulamentar a execução das normas aprovadas pelo Conselho Superior e pelo Cepe, podendo complementá-las, no âmbito de cada campus, a fim de democratizar a tomada de decisão nas políticas de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação e administração geral do respectivo campus.

Regimento Interno do Concamp: Ifal-Marechal Deodoro – Este documento trata de questões mais específicas, por exemplo, sobre a periodicidade das reuniões.



4 - Um pouco da história do Concamp

A implementação do Concamp permitiu a direção geral do campus dividir as responsabilidades das decisões com a comunidade escolar. Antes o(a) diretor(a)-geral do campus decidia sozinho, agora essa responsabilidade é de todos os conselheiros do Concamp, eleitos por seus pares.



Em 2017, o Ifal começou a discussão a respeito da reformulação do seu Regimento Geral, um documento que trata, entre outras coisas, da estrutura organizacional da instituição. Nesse momento, a comissão responsável pela reformulação do documento, composta de 5 servidores conselheiros do Conselho Superior, compreendendo a necessidade de democratizar as decisões dos campi, trabalhou no sentido de inserir o Concamp no organograma do Ifal. Para tanto, o novo órgão deveria ter caráter **consultivo** e **deliberativo**, ou seja, com poder de decisão sobre as questões locais.

Naquele momento, no plenário do Conselho Superior, houve questionamentos no sentido de fazer algumas alterações, as quais iriam enfraquecer o papel do Concamp. Por exemplo, foi proposto que o Conselho de Campus tivesse apenas caráter consultivo, porém, o texto da comissão foi aprovado sem as mudanças propostas, o que beneficiou as comunidades locais dos campi.



Cada campus tem o seu Conselho de Campus-Concamp. Na maioria das escolas públicas, esse tipo de conselho é chamado de ~~conselho escolar~~, contudo, como o IFAL é uma Instituição multicampi, ou seja, formada por vários campi, os nossos conselhos deveriam ser chamados de Conselho de Campus.

Onze meses depois de iniciada as discussões, em setembro de 2018, o relatório elaborado pela comissão foi aprovado pelo Consup, por meio da Resolução nº 15/2018, e a Instituição tinha um novo Regimento Geral e, com ele, a possibilidade de a comunidade participar das decisões do seu campus.

Posteriormente, a Reitoria lançou as orientações para eleição dos membros dos Concamp. A partir desse momento, coube a cada campus dar início ao processo de esco-

lha dos seus conselheiros. Como previa as orientações, o Campus Marechal Deodoro, criou a sua comissão eleitoral local para conduzir o pleito. Depois de algumas dificuldades, entre elas a baixa procura dos estudantes, os conselheiros do Concamp-Marechal Deodoro estavam eleitos. Contudo, para que o órgão funcione de maneira a atender as demandas da comunidade, é necessário que todos nós acompanhem as discussões do órgão, fazendo as reivindicações devidas, dando sugestões e apoiando as atividades definidas.

Segue a dica: apenas os conselheiros podem votar, mas qualquer pessoa da comunidade pode participar das reuniões do Concamp e falar.



4.1. Competências do Concamp

Art. 160. **Compente ao Concamp:**



L Subsidiar o(a) Diretor(a)-Geral do Campus com informações da comunidade, relativas a assuntos de caráter administrativo, de ensino, de pesquisa e de extensão;



II. Apreciar e aprovar projetos e planos de ação, específicos para o Campus;



III. Acompanhar e/ou avaliar a execução da política educacional, em conformidade com o PDI e com o Planejamento Estratégico do Ifal, e demais políticas institucionais;



IV. Apreciar, referendar e encaminhar ao Cepe e/ou Consup o calendário acadêmico anual do Campus, observado o calendário referência da Instituição;



V. Apreciar e referendar a proposta orçamentária anual do Campus;



VI. Apreciar e emitir parecer a respeito dos projetos pedagógicos, a organização didática, os regulamentos internos e as normas disciplinares, encaminhando-os às instâncias superiores do Ifal;



VII. Emitir parecer às instâncias superiores do Ifal, quando necessário, a respeito de propostas de criação, de extinção ou de desativação temporária de cursos, bem como de alteração curricular, no âmbito do Campus;



VIII. Propor, apreciar e aprovar propostas de alterações da estrutura administrativa do Campus, observados os parâmetros definidos pelo Consup, pelo Regimento Geral do Ifal e legislação vigente;



IX. Apreciar e emitir parecer sobre remoção e redistribuição por reciprocidade de servidores, tendo por base a legislação vigente e as políticas institucionais, quando solicitado;



X. Atuar como instância recursal máxima no âmbito do Campus, bem como avocar a apreciação e a deliberação sobre qualquer matéria de sua competência;



XII. Assessorar a Direção-Geral do Campus na divulgação das atividades da Instituição junto à sociedade;



XIII. Analisar e deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação, no âmbito do Campus;



XIII. Assessorar a Direção-Geral do Campus na divulgação das atividades da Instituição junto à sociedade;



XIV. Analisar e deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação, em matéria da sua competência, no âmbito do campus;



XV. Aprovar o Regimento Interno do Campus e encaminhar para aprovação no Consup;



XVI. Decidir sobre matéria omissa no seu Regimento Interno.





4.2. Composição do Concamp

Art. 159. O Concamp terá a seguinte **composição**



I O(A) diretor(a) geral do campus, como presidente;



II. 2 (dois) membros titulares e dois suplentes dos órgãos que congregam as áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração da gestão do campus, indicados pela presidência do Conselho, na forma regimental;



III. 2 (dois) representantes titulares e dois suplentes do corpo docente, em efetivo exercício no Campus, eleitos por seus pares, na forma regimental;



IV. 2 (dois) representantes titulares e dois suplentes do corpo técnico-administrativo, em efetivo exercício no Campus, eleitos por seus pares, na forma regimental;



V. 1 (um) membro da representação estudantil de cada nível de ensino (médio, graduação e pós-graduação, quando houver tais ofertas), sendo o máximo de 2 (dois) representantes, eleitos entre seus pares, desde que regularmente matriculados no campus;



VI. 2 (dois) representantes titulares e dois suplentes dos responsáveis legais dos discentes do Campus, que não sejam servidores do Ifal e não tenham matrícula regular ativa, eleitos por seus pares, em reunião convocada pela direção geral do campus especificando esse fim;



VII. 1 (um) representante da sociedade civil do município ou região na qual se encontra o campus, convidados pela presidência do Conselho;



VIII. 1 (um) representante titular e um suplente, com exercício no referido campus, indicados pelo Sindicato dos Servidores do Ifal, sendo um técnico administrativo e um docente ou vice-versa.



Parágrafo único. a idade mínima para integrar o Concamp é de 18 (dezoito) anos.

Se liga: essa idade mínima é para ser conselheiro, mas todos podem participar das reuniões e dar suas sugestões.



4.3. Como participar??

Para ser membro do Concamp, ou seja, ser conselheiro (ter **direito a voz e voto**), é necessário ser maior de 18 anos e ter sido **eleito**. Contudo, **todos os estudantes podem participar das reuniões**, com **direito a fala**. As falas dos participantes da reunião ajudam os conselheiros a votar de forma mais consciente; por isso é importante que as reuniões do Concamp sejam abertas à comunidade.



Cada Concamp tem o seu Regimento Interno, no qual consta a periodicidade das reuniões. O Concamp de Marechal Deodoro faz **reuniões a cada dois meses**. Procure saber na direção-geral do campus sobre o calendário das reuniões do Concamp. Diz o regimento interno que:

“Art. 13. O Concamp reunir-se-á, ordinariamente, uma vez a cada 2 (dois) meses, conforme calendário anual divulgado por sua Secretaria e aprovado pelos seus membros e, extraordinariamente, quando convocado por seu (sua) Presidente ou 2/3 (dois terços) de seus membros. Parágrafo único. O calendário de reuniões ordinárias poderá ser alterado por decisão da maioria simples dos membros.”

Esta cartilha apresentou um pouco do Conselho de Campus, objetivando uma maior participação dos estudantes no órgão. O trabalho foi desenvolvido no sentido de fazer com que seus leitores compreendam que somente com uma participação engajada as mudanças esperadas podem ocorrer.

Para que a escola seja da forma como queremos, devemos ocupar todos os espaços decisórios. Evidentemente, não é no Concamp que todas as regras as quais a escola está submetida são decididas, bem como também não é esse órgão colegiado que decide o quanto de dinheiro a escola terá para realizar as inúmeras demandas dos estudantes. Mas é lá que são definidas as formas como essas normas serão concretizadas dentro da realidade do campus, bem como é lá que são definidas as prioridades de uso dos recursos, podendo também ser o lócus da mobilização por mais recursos nas instâncias hierarquicamente superiores.

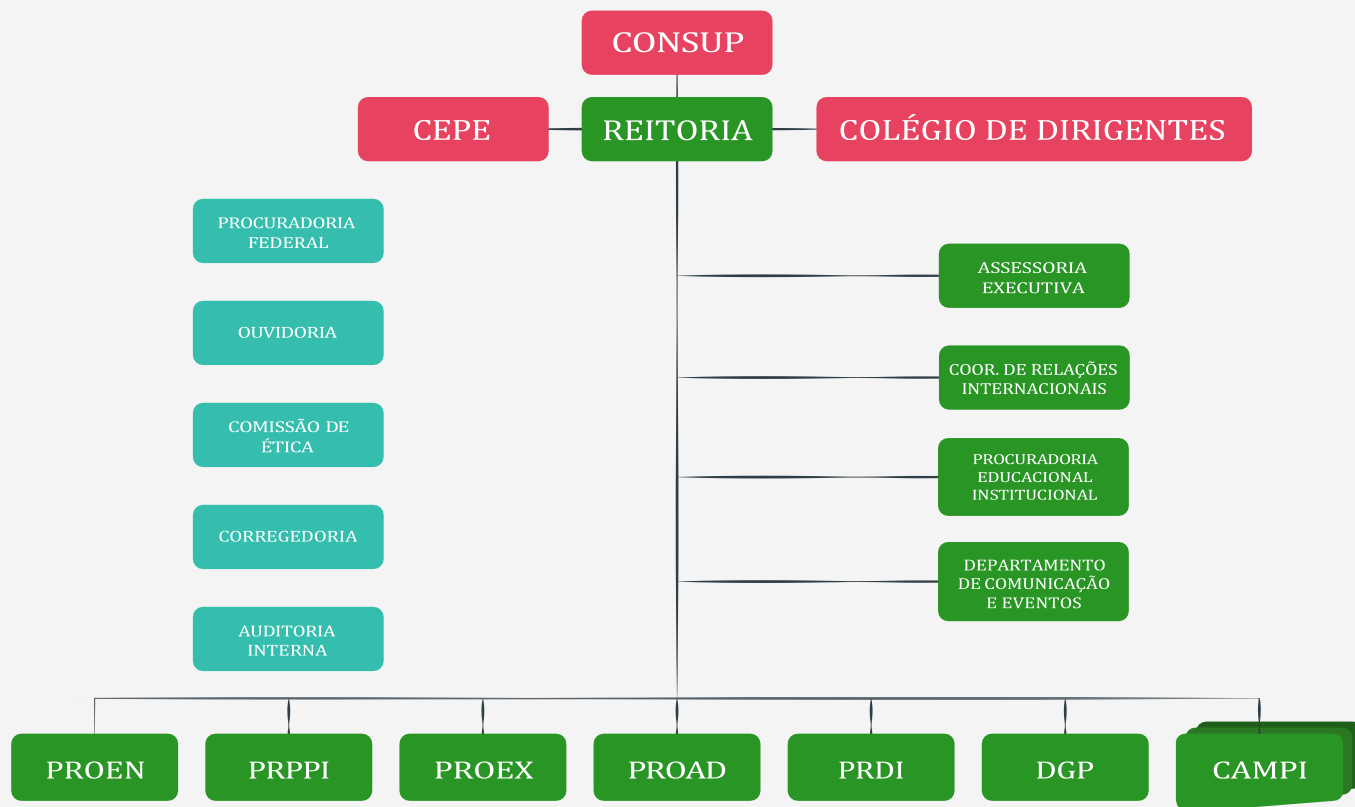
A figura do(a) diretor(a)-geral não deixa de ser importante, pelo contrário, ele(a) deve desenvolver novas habilidades uma vez que, a partir de agora, para a efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática, faz-se necessário um diálogo constante com toda a comunidade. Por outro lado, é preciso que os estudantes se apropriem desse espaço, ajudando na construção de uma escola que forme sujeitos politicamente conscientes, pessoas críticas, que reconhecem seus direitos e sabem que a efetivação deles não ocorre sem engajamento.



- BRASIL, Constituição Federal-1988. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicao.htm>, consultado em 02 de janeiro de 2021.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, consultado em 02 de janeiro de 2021.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>, consultado em 02 de janeiro de 2021.
- IFAL, Regimento Geral do Ifal. In: <<https://www2.ifal.edu.br/acesso-ainformacao/institucional/ba-se-juridica-da-estrutura-organizacional-e-das-competencias/arquivos/regimento-geral-do-ifal.pdf/view>>, consultado em 02 de janeiro de 2021.
- IFAL/Campus Marechal Deodoro. Regimento Interno do Concamp.

Organogramas

Organograma do Ifal



● Órgãos Superiores ● Órgãos Executivos ● Órgãos de assessoramento Geral

Fonte: Instituto Federal de Alagoas, 2021. (Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view>>).

Organograma Campus Marechal Deodoro



Fonte: Autora, 2021. Adaptado de IFAL (2021).

Sim Não Não desejo responder

4. Você conhece o Conselho de Campus- CONCAMP (chamo atenção que não estou me referindo ao conselho de classe)?

Sim Não Não desejo responder

5. Sabe quais são as atribuições do CONCAMP? ()

Sim Não Não desejo responder

Se respondeu SIM, assinale pelo menos uma delas?

6. De que forma você acredita que o Conselho de Campus-CONCAMP poderia contribuir para melhorar a Escola?

7. Você considera importante a elaboração de uma oficina ou uma cartilha apresentando o funcionamento do Conselho de Campus- CONCAMP para os alunos?

Sim Não Não desejo responder

8. Você já teve algum descontentamento com a postura educacional de algum servidor (professores ou técnicos administrativos), em razão de faltas, atrasos, didática utilizada ou outros problemas semelhantes?

Sim Não Não desejo responder

Se respondeu SIM à pergunta anterior, que instância você procurou para resolver este problema?

- O Grêmio Estudantil
- A Direção Geral do Campus (
 - A Direção de Ensino)
- A Coordenação do Curso
- Outra. Qual? _____
- Não procurei nenhuma instância.
- Não desejo responder

9. Você acha importante a participação de pais ou responsáveis pelos estudantes em reuniões da Escola?

- Sim Não Não desejo responder

10. Seus pais ou responsáveis participam das reuniões a que são convidados da Escola?

- Sim Não Não desejo responder

11. O que você entende por democracia?

12. O que você entende por cidadania?

13. Em sua opinião, você considera o Brasil democrático? (

- Sim Não Não desejo responder

Se SIM ou se NÃO, por qual motivo? _____

14. Você costuma acompanhar a atuação dos políticos eleitos?

Sim Não Não desejo responder

15. Em sua opinião, você considera a sua Escola democrática? Sim

Não Não desejo responder

Se SIM ou se NÃO, por qual motivo?

16. Você já votou nas eleições para a Direção Geral do campus? (

Sim Não Não desejo responder

17. Você votou para representante discente do Conselho de Campus – CONCAMP?

Sim Não Não desejo responder

18. Você acompanha a atuação e as decisões da Direção da sua Escola? ()

Sim Não Não desejo responder

Se SIM, de que forma?

19. Você gostaria de participar mais das decisões da escola? ()

Sim Não Não desejo responder

20. Você conhece o orçamento da sua Escola? ()

Sim Não Não desejo responder

21. O que você acredita que pode fortalecer a democracia no Brasil e em sua Escola?

22. Diariamente assistimos nos meios de comunicação escândalos de corrupção em nosso país. Na sua opinião, as escolas podem contribuir para reverter esse problema social?

() Sim () Não () Não desejo responder

Justifique sua resposta.

Questões relativas à avaliação da Escola

1. Como você avalia o IFAL/Campus Marechal? (

- Uma **ÓTIMA** Escola
- Uma **BOA** Escola
- Uma Escola **REGULAR**
- Uma escola **RUIM**
- Uma **PÉSSIMA** Escola (
- Não desejo responder

2. O que você sugere para melhorar a gestão/direção da sua Escola?

3. Qual a característica mais positiva que você vê na gestão/direção da sua Escola?

4. Como você avalia os seguintes aspectos da escola?

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Atuação dos Professores					
Atendimento dos servidores técnicos administrativos					
Direção Geral da Escola					
Direção de Ensino					
Coordenação do Curso					
Qualidade do ensino					

Infraestrutura da Escola:					
Salas de aula					
Laboratórios					
Pátio					
Quadra de esportes					
Campo de futebol					
Biblioteca					
Organização do ambiente da escola (limpeza e manutenção)					

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DA CARTILHA DO CONCAMP

Querido(a) estudante,

Este questionário tem por finalidade avaliar a cartilha intitulada "Conselho de Campus-CONCAMP: A Importância da Participação Estudantil para a Construção da Escola que Sonhamos".

A cartilha foi desenvolvida pela mestrandia Rosiene Silva de Araújo sob a orientação do prof. Dr. Nelson Vieira da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e tem por objetivo divulgar o Conselho de Campus e mostrar a importância da participação estudantil no novo órgão.

SOBRE AS QUESTÕES:

Foram feitas 09 afirmações. A resposta para cada afirmação vai do nível "**discordo totalmente**" (quando você considerar que a cartilha **NÃO** atende ao que foi dito na questão) até o nível "**Concordo Totalmente**" (quando você julgar que a cartilha atende plenamente o tópico analisado). A última questão foi colocada para você colocar alguma sugestão.

Fique à vontade para emitir a sua opinião! Sua resposta vai nos ajudar a melhorar a cartilha!

Muito obrigada!

1. A capa é atraente.

- () Discordo Totalmente
 () Discordo Parcialmente ()
) Concordo Parcialmente ()
) Concordo Totalmente

2. Os tópicos descritos são importantes. (

-) Discordo Totalmente
 () Discordo Parcialmente ()
) Concordo Parcialmente ()
) Concordo Totalmente

3. O texto é de fácil leitura. (

) Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

4. A cartilha pode ser entregue como orientação para os alunos. ()

Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

5. Você recomendaria esta cartilha para outros estudantes. ()

Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

6. Ficou claro o que é a gestão democrática. (

) Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

7. Ficou claro para que serve o Conselho de Campus- CONCAMP. (

) Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

8. Ficou claro que é importante participar do CONCAMP. ()

Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

9. Ficou claro como é a composição do Conselho de Campus-CONCAMP. (

) Discordo Totalmente

() Discordo Parcialmente (

) Concordo Parcialmente (

) Concordo Totalmente

10. O que você sugere para melhorar a cartilha?

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Instituto Federal de Alagoas – IFAL Campus
Marechal Deodoro

Marechal Deodoro/AL, 08 de maio de 2019.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Éder de Souza Júnior, diretor do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro – autorizo a pesquisadora Rosiene Silva de Araújo, matrícula nº **2018100350**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “**Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus**”, sob orientação da Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa.

Assinatura e carimbo do responsável institucional.

ANEXO B – TERMO DE RESPONSABILIDADE



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012,
MS.**

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável. Assinatura de todos os pesquisadores na última página e rubrica nas demais).

Prezado(a) Senhor(a),

A presente pesquisa, intitulada **Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus**, está sendo desenvolvida pela servidora e mestranda Rosiene Silva de Araújo, do Curso de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Mestrado do Instituto Federal de Alagoas, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Vieira da Silva.

O estudo se destina à identificação da compreensão que os estudantes, os pais/responsáveis, os docentes e os técnicos administrativos do IFAL- Campus Marechal Deodoro têm sobre os conceitos de democracia e cidadania e sobre o papel do conselho escolar, para, a partir daí, trabalharmos no sentido de mobilizar a comunidade escolar objetivando uma participação engajada no CONCAMP.

Solicitamos a sua colaboração para que **o(a) aluno(a)** possa responder o questionário da pesquisa e/ou ser entrevistado visando colher informações sobre o referido tema, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação Profissional e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos

resultados, o nome do seu filho(a) será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável.

Eu, _____,
responsável pelo/a estudante _____,
_____, considerando que fui informado(a) dos
objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a minha participação, dos
procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, **DECLARO O MEU
CONSENTIMENTO** em participar da pesquisa, **SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO
FORÇADO OU OBRIGADO**, como também concordo que os dados obtidos na
investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e
publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

_____ de _____ de 2019

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para
(82)98851-5892, (82) 9980-9971 ou mandar um *e-mail* para:

Bentes. Av. Benedito Bentes, 1172-1198 – Benedito Bentes. Cep 57.084-649 – AL.
Endereço do Pesquisador responsável: Rua da Matança (Rua Lourival Alfredo), 176
- Poeira, Marechal Deodoro - AL, 57160-000. Telefone para contato:
(82)98851-5892.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus”, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro. Recebi da Senhora Rosiene Silva de Araújo, servidora pública, assistente em administração, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, responsável pela execução da pesquisa - sob a orientação do prof. Dr. Nelson Vieira da Silva, professor do Instituto Federal de Alagoas - as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

2. O estudo se destina a elaborar uma cartilha de orientação para os estudantes, visando à participação engajada na gestão escolar, sobretudo no Conselho de Campus-CONCAMP, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; apreender o que os estudantes compreendem por democracia e cidadania; identificar o que os estudantes conhecem sobre conselho escolar; avaliar quais são as expectativas que os estudantes têm sobre o funcionamento do conselho no sentido de facilitar as suas demandas; analisar de que forma os estudantes se articulam no intuito de terem suas demandas atendidas pela instituição; analisar a percepção que os estudantes têm da sua condição de sujeitos de direito; favorecer a construção de uma cultura organizacional democrática; despertar na comunidade escolar o compromisso com a instituição. Considerando que a importância deste estudo é contribuir para o fortalecimento do Conselho de Campus - CONCAMP, no sentido de motivar a comunidade escolar a atuar de forma engajada nesse espaço de caráter pedagógico; os resultados que se desejam alcançar devem revelar de que forma a comunidade escolar compreende conceitos como cidadania e democracia, dados que servirão de base para a elaboração do manual; tendo a pesquisa início planejado para

começar no dia 10 de outubro de 2019, após a aprovação pelo sistema CEP/CONEP e terminar em julho de 2020.

3. O (a) Senhor (a) participará do estudo da seguinte maneira: respondendo um questionário e/ou sendo entrevistado pela pesquisadora. Sabendo que os possíveis riscos à sua saúde física e mental são referentes a possíveis aborrecimentos durante a aplicação do questionário e realização das entrevistas; os quais serão minimizados da seguinte forma: garantindo ao participante a informação de que poderá deixar de responder algumas questões ou mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo.

4. Os benefícios previstos com a sua participação são: oferecer à pesquisa dados que possam ser analisados e, conseqüentemente, permitam a compreensão da forma pela qual a percepção sobre conceitos como democracia e cidadania podem interferir em uma maior ou menor participação do indivíduo nos espaços deliberativos da instituição. Esses dados permitirão a elaboração de uma oficina e de uma cartilha que abordará a importância da participação da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição, favorecendo, desta forma, a construção de uma cultura organizacional democrática. Para isso o (a) Senhor (a) poderá contar com a assistência da pesquisadora, Rosiene Silva de Araújo.

5. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

6. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL é um colegiado transdisciplinar de caráter consultivo, educativo e deliberativo. O CEP/UNCISAL tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos obedecendo aos pressupostos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e de todas as suas complementares. (Regimento Interno do CEP UNCISAL artigos 1º e 2º).

7. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

8. O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

9. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo “Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus”, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

10. Este documento foi elaborado em 2 vias de igual teor, firmado por cada uma das partes envolvidas no estudo: participante voluntário(a) da pesquisa e pelo Pesquisador Principal responsável pela pesquisa.

Ciente, _____ DOU O
MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO
OU OBRIGADO.

Se a autorização for para a participação de um estudante de menor do qual o senhor(a) é responsável legal, informar o nome do aluno:

_____.

Nome e Endereço residencial do Pesquisador principal:

Pesquisadora: Rosiene Silva de Araújo.

Tel: (82) 98851-5892

Endereço: Rua da Matança (Rua Lourival Alfredo), 176 - Poeira, Marechal Deodoro - AL, 57160-000

Nome e endereço da Instituição Proponente.

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Alagoas – Campus Benedito Bentes.

Tel: 2126-6230

Endereço: Av. Benedito Bentes, 1198, Maceió-AL

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr. Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: comitedeeticaucisal@gmail.com. Website: <https://cep.uncisal.edu.br/>
Horário de funcionamento: diariamente no horário de 13:00 as 19:00 horas.

Maceió, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador principal

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

Assinatura ou impressão digital do(a) voluntário(a) ou responsável legal

(rubricar as demais folhas)

Assinatura de testemunha

(rubricar as demais folhas)

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa de mestrado “**Conselho Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Orientação à Participação Engajada no Conselho de Campus**”, sob responsabilidade da mestrande ROSIENE SILVA DE ARAÚJO e supervisão do Prof. Dr. NELSON VIEIRA DA SILVA do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

O estudo se destina à identificação da compreensão que os estudantes do IFAL- Campus Marechal Deodoro têm sobre os conceitos de democracia e cidadania e sobre o papel do conselho de campus - CONCAMP, para, a partir daí, trabalharmos no sentido de mobilizarmos a comunidade escolar, sobretudo os discentes, objetivando uma participação engajada no órgão.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – UNCISAL. Um Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado presente nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, sendo responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a fim de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa. E a divulgação da sua identidade só ocorrerá mediante a sua autorização

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu,,
tendo

compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU ASSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Assinatura do aluno (Rubricar
as demais folhas)

Assinatura do(s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as
demais páginas)

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UNCISAL: Rua Dr. Jorge de Lima, 113. Trapiche da Barra, CEP.: 57010-382. Sala 203, segundo andar, Prédio Sede. Telefone: 3315 6787. Correio eletrônico: comitedeeticaucisal@gmail.com . Website: <https://cep.uncisal.edu.br/>

Ou aos pesquisadores responsáveis:

Pesquisadora: Rosiene Silva de Araújo. Tel: (82) 98851-5892.
E-mail: rosiene.araujo@ifal.edu.br

Orientador: Nelson Vieira da Silva. Tel: (82) 9980-9971. E-mail: drzooneilson@gmail.com. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT/ IFAL – Campus Benedito Bentes. Av. Benedito Bentes, 1172-1198 – Benedito Bentes. Cep 57.084- 649 – AL