



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ-CEFET/PA**

BELÉM
2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ-CEFET/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ-CEFET/PA**

por

CRISTIANE SILVA DE ALMEIDA

Dissertação submetida à avaliação,
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Examinadora: Profa. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará – UFPA

Examinadora: Profa. Dr^a. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Aprovado: _____

Belém, ____ de _____ 2008.

Aos meus pais, Antônio e Anunciação, base principal de minha formação, que, dentro das condições possíveis, me apoiaram a lutar pelos meus sonhos de forma persistente e honesta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que conduz minha vida com muita fé, esperança e força para lutar pelos meus objetivos.

À minha mãe e amiga que sempre apoiou meus projetos profissionais, incentivando-me a lutar por minha independência e realização como pessoa.

Aos meus irmãos, Antônio, Silvana, Fernando, Fernanda e Eduardo, amigos com quem compartilho meus projetos e conquistas.

Ao meu orientador Professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo por ter aceitado orientar este trabalho a partir de um diálogo saudável e possível de construção e (re)construção de conhecimentos.

Às Professoras Dalila Andrade Oliveira e Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos que compuseram minha banca de qualificação, contribuindo de forma singular para a conclusão deste trabalho.

À Professora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos que muito me ensinou no decorrer desta trajetória acadêmica, incentivando-me e apoiando-me de forma comprometida e carinhosa. Muito obrigada.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará que me concedeu a oportunidade de acesso para a realização da pesquisa empírica nesta instituição.

À equipe da Gerência Técnico-Pedagógica do CEFET/PA sempre atenciosa e dedicada a contribuir para a realização de minha pesquisa.

À amiga Sônia de Fátima Rodrigues Santos que de forma carinhosa e dedicada compartilhou momentos importantes de minha vida nesses dois anos de curso, incentivando-me com segurança e determinação à realização de minhas atividades acadêmicas e profissionais.

Aos amigos Sérgio Nascimento, Joseane Semblano e Ana Cláudia Pereira, pessoas especiais com quem tive afinidades e pude compartilhar momentos maravilhosos.

Aos colegas do Curso de Mestrado que, de modo geral, contribuíram para o enriquecimento das aulas, debates e programações realizadas sempre com muita participação e entusiasmo.

À Universidade Federal do Pará, aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, aos técnicos administrativos e demais servidores que, juntos, contribuem para o desenvolvimento da educação ofertada nessa instituição de ensino.

RESUMO

Nesta pesquisa, tivemos como objeto de estudo as práticas de gestão do CEFET/PA, com o intuito de verificar se, nesta instituição de ensino, há o favorecimento da democratização da gestão na Educação Profissional. Para isso, elaboramos os objetivos da pesquisa a fim de identificar a lógica de organização da gestão da Educação Profissional no CEFET/PA; verificar como a autonomia escolar está sendo desenvolvida pela gestão do CEFET/PA; descrever como ocorre a participação dos sujeitos representantes no Conselho Diretor do CEFET/PA e analisar como as ações escolares são planejadas na instituição. Por isso, utilizamos de procedimentos metodológicos coerentes com os nossos objetivos de estudo, priorizando, nesse caso, a análise qualitativa dos dados. O instrumento de coleta de dados, desta pesquisa, foi a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada, realizada com seis gestores do CEFET/PA. A partir da análise dos dados obtidos, chegamos as seguintes conclusões: a) a **dinâmica de organização** interna do CEFET/PA apresenta características que evidenciam práticas centralizadoras, fragmentadas e pouco articuladas à realidade educacional; b) a **autonomia** escolar tem favorecido o desenvolvimento de parcerias com instituições privadas, comprometendo a qualidade do ensino ofertado na instituição, no momento da realização de convênios e parcerias com o setor privado; c) a **participação** dos sujeitos escolares apresenta limitações nos processos de tomada de decisão do Conselho Diretor, evidenciando, sobretudo em relação aos representantes externos; d) o **planejamento** escolar está sendo desenvolvido a partir de ações desarticuladas que evidenciam a falta de compreensão acerca do papel da instituição.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação Profissional. CEFET/PA.

ABSTRACT

The research was to study the object of the management of the Vocational Education CEFET / PA, with a view to whether the practices of the managers CEFET and PA have favoured the democratization of the management of Vocational Education in this institution of education. By that logic we elaborated the objectives of the search to identify the logic of the organization management of the Vocational Education at CEFET / PA, to identify how the school autonomy has been developed by the CEFET / PA's managing, and check whether the participation of representatives on the subject Directing Council of CEFET / PA and identify how schools are planned actions in the institution. For that seek to use us as the methodological procedures more consistent with our goals of study, focusing, in this case, a qualitative analysis of the data. The survey instrument was to collect data from the non-participant observation and semi-structured interview, which was conducted with six managers of the CEFET / PA. The analysis of data obtained in the search pointed to the following conclusions: a) the dynamics of internal **organisation** of CEFET / PA presents characteristics that show Centralising practices, fragmented and poorly articulated to the reality educational b) the school **autonomy** has favored the development of actions those are compromising the quality of education offered at the institution where the implementation of agreements and partnerships with the private sector, c) the **participation** of the subject is limited in school decision-making processes of the Directing Council showing, particularly in relation to external representatives d) the **planning** school has been developed from Disorganized actions that show a lack of understanding about its role in the institution.

Key-words: management school, Vocational Education, CEFET / PA.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	11
CAPITULO I: A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM DEBATE: considerações preliminares a respeito da relação entre a organização do mundo do trabalho e educação	18
1.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: considerações preliminares	19
1.2 OS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA EM TAYLOR	27
1.3 IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E O SISTEMA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO MODELO TAYLORISTA: o caso brasileiro	38
CAPITULO II: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS DOS ANOS 1990: perspectivas, limites e desafios	54
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma breve incursão histórica	55
2.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	63
2.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO	73
2.4 PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS PARA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: limites e possibilidades	84
CAPÍTULO III: GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET/PA	94
3.1 CONHECENDO E CARACTERIZANDO O CEFET/PA: um breve passeio histórico	95
3.2 OS ELEMENTOS DE GESTÃO DO CEFET/PA SOB A ÓTICA DOS GESTORES: o que nos dizem sobre...	101
3.2.1 A organização atual do CEFET/PA	101

3.2.2 Autonomia	111
3.2.3 A participação no CEFET/PA	120
3.2.4 O Planejamento escolar no CEFET/PA	128
IV CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA**

Almeida, Cristiane Silva de.

A gestão da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET/PA; orientador, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Escolas – Organização e administração - Belém (PA). 2. Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. 3. Ensino profissional – Brasil. 4. Educação e Estado – Brasil. I. Título.

CDD - 21. ed.: 371.2098115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a gestão da Educação Profissional do CEFET/PA. Justificamos o interesse pelo tema, em princípio, devido à necessidade de aprofundamento teórico acerca da gestão escolar, temática que estudamos no decorrer de nossa trajetória acadêmica, nesta instituição de ensino, inicialmente por meio da pesquisa de Iniciação Científica e posteriormente como aluna da Pós-Graduação.

No decorrer de nossa trajetória de pesquisa, verificamos que a temática de gestão escolar no Brasil assume lugar de destaque nos estudos e pesquisas realizados nos últimos anos. A esse respeito, Sander (2007), com base nos dados da pesquisa realizada por Souza (2006), identifica que, no Brasil, durante o período de 1981 a 2001, foram realizados 183 trabalhos, em nível de Pós-Graduação acerca desta temática, os quais evidenciaram uma variedade de abordagens no estudo, tais como: gestão democrática da educação, direção escolar e conselho de escola (SANDER, 2007).

Mas, especificamente, sobre os estudos referentes à gestão escolar no âmbito da Educação Profissional – EP, pouco pudemos observar em relação às pesquisas e aos estudos realizados nessa área, fato que contribuiu para nosso interesse em realizar esta pesquisa. Principalmente por considerarmos que se trata de uma modalidade de ensino importante em nosso país, porém, ainda muito discriminada em nossa sociedade. Isso para Cunha (2000), encontra-se associado à própria origem dessa modalidade, marcada por preconceito e desprestígio social.

Por isso, decidimos, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, aprofundar os nossos estudos na área da gestão escolar, particularizando a Educação Profissional. Nesse caso, escolhemos como *locus* para nossa pesquisa o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA, devido ser uma instituição pública e de referência nessa modalidade de ensino em todo o Estado do Pará.

O CEFET/PA, em sua trajetória de quase um século com Ensino Profissional, adquiriu lugar de destaque na sociedade paraense no que diz respeito ao reconhecimento do ensino ofertado nessa instituição. Esta que a cada ano depara-se com um número maior de procura pelos cursos, seja no nível Técnico, seja no nível Superior. Segundo informações do

Jornal interno dessa instituição o *CEFET/PA Notícias*, no ano de 2007, o vestibular desta instituição foi o mais concorrido de Belém, com 400 vagas ofertadas para 7.290 inscritos.

O *CEFET/PA Notícias* destaca, na edição do mês de abril de 2007, o depoimento de um aluno aprovado no vestibular: “O CEFET tem uma história de qualidade, isso pesa no diploma. As pessoas que saem daqui são olhadas com bons olhos pela sociedade” (2007, p.12, 6. ed.). Com isso, constatamos a credibilidade da instituição em relação ao ensino ofertado que, de acordo com esse depoimento, justifica-se pela história de qualidade dessa instituição.

Vale ressaltar que, os argumentos apresentados por Cunha na abertura da “I Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica” realizada em março de 2006 em Brasília, os quais afirmavam que os CEFETs podem ser considerados como a experiência mais exitosa da educação pública nacional, também despertou o nosso interesse em identificar de que forma é desenvolvida a gestão de uma dessas instituições, tendo em vista sua credibilidade e reconhecimento de qualidade, como afirmado no Documento produzido a partir do “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” que ao analisar a trajetória da Rede Federal de educação profissional no Brasil destaca: “[...] Os CEFET’s são um exemplo de qualidade reconhecida até no exterior [...].” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 60).

Nessa lógica, consideramos que a presente pesquisa torna-se pertinente à medida que traz como objeto de estudo a gestão da Educação Profissional de uma instituição que em sua trajetória apresenta-se como referência de qualidade e reconhecimento social. Além disso, acreditamos na possibilidade de, por meio desta pesquisa, contribuir para a realização de outros possíveis estudos sobre esse tema. Seja no âmbito institucional seja no âmbito do sistema, tendo em vista a relevância de estudo da temática tanto para a modalidade de Educação Profissional quanto para a educação pública de modo geral.

O problema que subjaz esta pesquisa é saber se as ações/práticas de gestores do CEFET/PA têm favorecido a democratização da gestão da Educação Profissional nessa instituição de ensino.

Para isso, elaboramos os objetivos da pesquisa a fim de identificar a lógica de organização da gestão da Educação Profissional no CEFET/PA; verificar como a autonomia escolar está sendo desenvolvida pela gestão do CEFET/PA; descrever como ocorre a participação

dos sujeitos representantes no Conselho Diretor do CEFET/PA e analisar como as ações escolares são planejadas na instituição.

Por isso, utilizamos de procedimentos metodológicos coerentes com os nossos objetivos de estudo, priorizando, nesse caso, os diferentes momentos de sua realização seja na construção da fundamentação teórica acerca da temática - por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental - seja no desenvolvimento prático da pesquisa com a aplicação de técnicas de coleta de dados bem como a fase de análise destes.

Por considerarmos que nosso objeto de estudo encontra-se situado num contexto mais amplo da sociedade em que as relações entre sujeitos sociais são entendidas a partir do movimento dinâmico e contraditório da realidade é que procuramos respaldar-nos em fundamentos teóricos e metodológicos que nos permitissem compreender o fenômeno da pesquisa a partir de um diálogo mais amplo e reflexivo sobre a realidade social. Nesse sentido, nos apoiamos na abordagem qualitativa, a qual, segundo Franco (1994),

[...] é aquela que assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...], contrapondo-se os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos etc. (FRANCO, 1994, p. 153-154).

Logo, a partir desse entendimento, analisamos nosso objeto de estudo não isoladamente, e sim, em sua relação com o meio e contexto social, no qual está inserido (CHIZZOTTI, 1991). Por isso, nesse momento, apresentamos os procedimentos adotados para a realização deste estudo.

1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir de dois momentos complementares: no primeiro, realizamos a revisão bibliográfica e documental; e no segundo, a pesquisa empírica.

No desenvolvimento da revisão bibliográfica buscamos reunir informações que nos ajudassem a compreender o objeto de estudo a partir da realidade mais ampla da sociedade. Para isso, destacamos os estudos de Heloani (1994), Paro (1997), Félix (1989), Kuenzer (2002),

Manfredi (2002), Spósito (2002), Santos (2002), Ferreira (2003), Silva (2003), Oliveira (2003), Frigotto (2006), Ramos (2006), entre outros que constituíram o referencial teórico deste trabalho.

A pesquisa documental teve como fontes de análise documentos internos do CEFET/PA, tais como: organograma da instituição, estatuto, regimento interno, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, documento base do Projeto Político Pedagógico - PPP, os quais possuem informações sobre a proposta educacional da instituição bem como os mecanismos e as estratégias de gestão desenvolvida no CEFET/PA. Além disso, consultamos outros documentos como: Decreto n.º. 2.208/97, Decreto n.º. 5.154/2004, Decreto n.º. 5.224, Parecer n.º. 16/99, Lei Federal n.º. 6.545 de 1978, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96, documentos do Ministério da Educação, entre outros.

Já a pesquisa empírica foi realizada com o objetivo de obtermos informações no próprio *locus* onde se situa o problema da pesquisa. A coleta dos dados ocorreu a partir das técnicas de observação não-participante, visto que, a nossa pretensão foi apenas investigar a realidade da gestão de Educação Profissional do CEFET/A e não de interferir no seu cotidiano (LAKATOS; MARCONI, 1997) e da entrevista semi-estruturada o que para Minayo (1995, p. 108) “é aquela que combina perguntas fechadas e abertas”, de tal forma a possibilitar um diálogo mais proveitoso para a obtenção das informações úteis à pesquisa, principalmente porque não se restringe nem a perguntas inflexíveis nem a perguntas muito amplas acerca da temática.

Assim, inicialmente selecionamos como amostra para realização das entrevistas os sujeitos representantes do Conselho Diretor do CEFETPA - constituído por 10 representantes: presidente, representante da diretoria de ensino, representante do corpo administrativo, representante do corpo discente, representante da SETEC/MEC, representante da federação da Agricultura do Estado do Pará, representante da federação do Comércio do Estão do Pará, representante da Federação da Indústria do Estado do Pará e o representante dos técnicos egressos - pelo fato de estes encontrarem-se envolvidos com o processo de gestão escolar da instituição. O recorte metodológico pelo Conselho Diretor justificou-se por se tratar de um órgão colegiado de caráter deliberativo e consultivo, além de constituir-se na instância máxima de gestão dessa instituição.

Todavia, no decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de modificar a amostra de sujeitos da pesquisa devido aos problemas de representatividade de alguns membros, a

exemplo da ausência de representante discente que, por falta de representação, não tem composto o Conselho Diretor.

Em relação ao representante dos técnicos egressos também foi detectado limitações de acesso, pois se trata de um servidor já aposentado da instituição e de pouca frequência nas reuniões.

Além disso, pudemos verificar no decorrer das observações certa insatisfação da comunidade escolar em relação à participação dos representantes externos das Secretarias do Estado de Agricultura, Comércio e Indústria que, segundo informações de alguns membros do Conselho Diretor, apresentam-se pouco interessados e conhecedores da realidade educacional do CEFET/PA.

Por essa razão, optamos por realizar entrevistas com três (03) membros do Conselho (servidores da instituição e membros atuantes do Conselho) e três (03) gestores da instituição que, no decorrer de nossas observações se mostraram influentes na dinâmica interna de gestão do CEFET/PA.

O roteiro de entrevista foi elaborado após um (01) ano de observação *in loco* quando os objetivos da pesquisa foram delineados. Nesse sentido, as entrevistas foram agendadas previamente com os sujeitos da pesquisa por meio de ofício com informações básicas acerca do estudo. Utilizamos para realização das entrevistas um gravador de voz, permitido pelos entrevistados, denominados na pesquisa como sujeitos G1, G2, G3, G4, G5, G6, sigla que relacionamos ao cargo de gestor (a) dos entrevistados.

A utilização de siglas justifica-se como um mecanismo de garantir a preservação de identidade dos sujeitos bem como de contribuir para que esses se dispusessem de maior liberdade de expressão para o fornecimento de informações referentes à pesquisa. As entrevistas foram realizadas no final do primeiro semestre de 2007.

Após a realização das entrevistas, transcrevemos as falas e tabulamos os dados a partir dos seguintes eixos de análise: organização, autonomia, participação e planejamento, as quais constituíram as seções de análise do III capítulo. Para análise dos dados, utilizamos o referencial teórico concernente às questões abordadas pelos sujeitos bem como documentos internos do CEFET/PA que dispunham de informações sobre os elementos de organização e gestão escolar da instituição.

É importante ressaltar que a estrutura desta dissertação revela, em parte, a necessidade de apropriação do referencial sobre a temática: Trabalho e Educação que se encontra inserida em nosso objeto de estudo, visto que, compreender, inicialmente, a relação entre educação e trabalho, mediante a organização dos modelos produtivos capitalista em suas diferentes fases de desenvolvimento bem como a lógica instituída às políticas de EP no Brasil foi, portanto, fundamental para analisarmos a gestão da Educação Profissional no CEFET/PA.

Desse modo, esta Dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão acerca da relação entre organização do mundo do trabalho e educação, suscitando o debate sobre as implicações dessa relação para a administração escolar. Nossa intenção foi mostrar, com base na literatura da área, que a administração escolar e, especificamente, a administração de escolas de Educação Profissional, historicamente sofre fortes influências do modo de organização produtiva, apresentando com isso, características semelhantes à estrutura organizacional da empresa, por sua vez constituída de fins e objetivos que os diferem da organização escolar.

No segundo capítulo, refletimos sobre a gestão da Educação Profissional a partir das reformas ocorridas no contexto dos anos 1990, por se tratar de um contexto de formulações e reformulações de políticas públicas para a educação brasileira. Para isso, utilizamos-nos de documentos que tratam da Educação Profissional no atual contexto. Nossa intenção, nesse capítulo é analisar a lógica instituída à gestão da Educação Profissional a partir das reformas desenvolvidas no período supracitado, identificando perspectivas, concepções e limites à prática da gestão democrática.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica e documental. Com base nos dados obtidos no estudo, constatamos que a gestão da Educação Profissional do CEFET/PA está influenciada pela lógica de organização do setor produtivo, pois apresenta em sua dinâmica interna marcas evidentes de fragmentação e divisão do trabalho escolar bem como a centralização das decisões que contribuem para o estabelecimento de práticas isoladas e muitas vezes desarticuladas das necessidades educacionais da instituição. Isso, em parte, foi justificado tanto pela influência da cultura institucional do CEFET/PA quanto das políticas instituídas historicamente a essa modalidade de ensino.

Queremos apenas destacar que os resultados apresentados neste trabalho são constituídos de limitações, anseios, perspectivas, mas, acima de tudo, comprometidos com a

veracidade das informações obtidas acerca do objeto de estudo. Por essa razão buscamos captar dados e fazer inferências que chegassem o mais próximo do tema em estudo, entendendo com isso, a complexidade e dialética, presente no contexto social no qual está inserido.

CAPÍTULO I: A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM DEBATE: considerações preliminares a respeito da relação entre a organização do mundo do trabalho e educação

Apresentamos neste capítulo uma reflexão acerca da relação entre a organização do mundo do trabalho e da educação, suscitando o debate sobre as implicações dessa relação para a administração escolar. Nossa intenção é mostrar, com base na literatura da área, que a administração escolar e, especificamente, a administração de escolas de EP, historicamente sofre fortes influências do modo de organização produtiva, apresentando com isso, características semelhantes à estrutura organizacional da empresa, por sua vez constituída de fins e objetivos que os diferem da organização escolar.

De certo modo, essa relação entre setor produtivo e organização escolar não se constitui em surpresa para nós pesquisadores da educação pública brasileira, sobretudo, se considerarmos a lógica global de desenvolvimento do sistema capitalista, hegemônico no mundo que para Mézàros (1987) afeta de forma cada vez mais agressiva, as diversas instituições sociais, entre as quais se destaca a educação, a política, a religião e a família.

Nesse caso, seria, para nós, estranho se a organização escolar estivesse imune a essa influência, uma vez que, sua realização encontra-se inserida numa dinâmica mais ampla e complexa da sociedade. No entanto, uma questão importante não se pode descartar a esse respeito, pois, embora a relação entre a organização da escola e organização do setor produtivo esteja muito evidenciada na literatura da área de Trabalho e Educação, ainda, assim, não podemos desprezar a relevância de estudos que revelem as particularidades de organização e gestão escolar, tendo em vista as características próprias à sua cultura e trajetória com o ensino.

Assim, as discussões a seguir mostrarão, de forma sistematizada, as influências que o setor produtivo historicamente exerce sobre a educação, especificamente, sobre a administração escolar. Para tanto, iniciamos nossas reflexões apresentando o conceito de administração como categoria central de nosso estudo, seguida do entendimento sobre a categoria trabalho que norteará, basicamente, toda reflexão apresentada neste capítulo.

Para tratarmos da categoria administração escolar, baseamo-nos, fundamentalmente, nos estudos realizados por Paro (1993), referência singular nessa área de pesquisa em nosso país, além de outros autores que também tratam da temática. É importante ressaltar que o termo administração escolar vem, ao longo dos últimos anos, sendo substituído

pelo de gestão escolar, que traz consigo uma nova forma de pensar essa atividade, tendo em vista as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo, nas duas últimas décadas com o processo de reestruturação da economia e reformas político-sociais.

Daí o motivo de, mais adiante, tratarmos dessa atividade pelo termo gestão, considerando a atualidade de uso do termo, não deixando com isso de refletir sobre a lógica circunscrita a essa nova nomenclatura a partir de um dado contexto histórico, conforme se discutirá em parte específica deste capítulo.

1.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: considerações preliminares

Segundo Chiavenato (1936), a palavra administração vem do latim *ad* (direção para, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência), em outras palavras, aquele que realiza uma função sob o comando de outro. No entanto, a palavra Administração sofreu transformação radical em seu significado original. Por isso, podemos afirmar que a tarefa da Administração consiste em:

[...] interpretar os objetivos propostos pela organização e transformação em ação organizacional através do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais adequada à situação. (CHIAVENATO, 1936, p. 6).

Desse modo, compreendemos que a tarefa básica da administração consiste em fazer coisas por meio das pessoas, destacando que a eficácia do trabalho com que elas realizam em conjunto para o alcance dos objetivos depende, sobretudo, da capacidade daqueles que exercem a função administrativa (op. cit.).

A partir do sentido mais geral da palavra administração, Paro (1993) afirma se tratar da utilização racional¹ de recursos para a realização de fins determinados e, por isso, uma atividade exclusivamente humana, um trabalho, portanto, diferenciado do realizado pelos outros

¹ O termo “racional” aqui é utilizado por Paro (1993), em meio à expressão “utilização racional de recursos”, referindo-se à utilização consciente de recursos, isto é, de acordo com a razão.

animais, tendo em vista que somente o homem é capaz de elaborar objetivos, planejar suas ações e prever resultados, como observado na citação a seguir:

[...] O trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. As atividades instintivas são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos. (BRAVERMAN, 1987, p. 50).

É justamente por isso que o homem diferencia-se dos outros animais, pois estes, embora também realizem a atividade “trabalho”, não conseguem transcender ao seu estado natural. Daí considerarmos pertinente o entendimento acerca da diferença do trabalho realizado pelo homem e pelos animais, destacando, desse modo, o sentido dessa atividade para ambos.

De acordo com os estudos realizados por Marx (2005), o trabalho é o que identifica o homem, é pela realização do trabalho que o homem se realiza, ou seja, a partir da interação do homem com a natureza para garantir sua subsistência.

No entanto, ao analisar o trabalho, mediante as relações desenvolvidas no sistema de produção capitalista, Marx (2005) afirma que o trabalho caracteriza-se como alienado, uma vez que, o seu desenvolvimento passa a negar a própria existência humana. A contradição instalada pelo capitalismo tira do homem o seu trabalho em troca de um pagamento, e esta relação se dá, eminentemente, pela exploração do trabalhador, sendo este entendido como mera mercadoria, capaz de gerar lucro ao capital. Tal fato pode ser entendido a partir da lógica de valorização do capital, em detrimento do trabalho humano. (Id., Ibid.).

O trabalhador deixa de produzir para atender suas necessidades vitais, e passa a vender sua força de trabalho para tentar garantir sua subsistência. Assim, o produto do trabalho humano torna-se alheio ao trabalhador, considerando-se que as condições pela qual o processo de produção é realizado o alienam da forma mais perversa possível, pois tiram dele – ou seja, do homem/trabalhador – a satisfação em realizá-lo, o prazer pelo trabalho, oferecendo-lhe a exploração e a desvalorização, tornando-se, portanto, o trabalho um objeto, algo externo e independente ao trabalhador. Contudo, podemos afirmar que:

[...] O trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano. Músculos e cérebros não podem ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade para o trabalho, seja a que preço for assim como não se pode comer, dormir ou ter relações sexuais em lugar de outra pessoa. Deste modo, na troca, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. [...]. (BRAVERMAN, 1987, p. 56).

Nessa linha de raciocínio, Marx (Ibid.) afirma que a realização do trabalho deve ser para o homem, motivo de satisfação e reconhecimento de sua espécie, uma atividade que o proporcione prazer e não sofrimento, como acontece no processo de produção do sistema capitalista, no qual a força de trabalho² passa a ser um objeto, uma mercadoria passível de comercialização e, que, portanto, não pertence ao trabalhador, e sim ao indivíduo que tiver condições de adquiri-lo, ou melhor, de comprá-lo.

Daí justificar-se a razão de o trabalhador sentir-se estranho diante do produto de seu próprio trabalho, pois a alienação do trabalhador não ocorre somente com relação ao produto do trabalho, que a ele se contrapõe, mas também com o ato de produção, visto que, o trabalho constitui-se enquanto uma atividade independente como algo que não mais lhe pertence. Quanto mais o trabalhador produz, mais se distancia de sua identidade natural, tornando-se cada vez mais condicionado pelo e para o trabalho, numa relação de exploração e hostilidade. A esse respeito, Marx (Ibid.) apresenta a seguinte reflexão:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital. (MARX, 2005, p. 112).

² De acordo com Souza Júnior (2000, p. 160), Força de Trabalho é: “[...] A potencialidade de trabalho que os trabalhadores vendem aos capitalistas em troca de salário. É a capacidade, energia física e mental, de realizar trabalho útil, posta a serviço do capitalista que a adquiriu. A força de trabalho é uma mercadoria e seria igual a qualquer outra não fosse o fato de possuir a propriedade exclusiva de criar valor. Como outras a mercadoria força de trabalho também possui valor de uso e valor de troca. O capitalista compra a força de trabalho por seu valor de troca, através de um salário, o qual será usado para a reprodução da força de trabalho. Por outro lado, uma vez de posse dessa mercadoria, a adquirido, o capitalista a põe em funcionamento, desfrutando de seu valor de uso, que consiste precisamente na capacidade de criar valor. A força de trabalho é a capacidade de realizar o trabalho. Marx considerava a distinção entre força de trabalho e trabalho, que até então não havia sido percebida, como uma de suas maiores contribuições à Economia Política”. In: **Dicionário da educação profissional** (2000).

No entendimento de Marx (Ibid.), a realização do trabalho humano no sistema capitalista assume um caráter contraditório ao seu real sentido de ser, pois as condições para o seu desenvolvimento estão alicerçadas em um sistema organicamente desigual e injusto, podendo-se aplicar, (perfeitamente) – nessa lógica –, às relações desenvolvidas nesse processo, o discurso realizado por Maquiavel (2004), de que os fins justificam os meios. Em outras palavras, o lucro obtido no processo produtivo justifica todo e qualquer procedimento realizado para sua obtenção.

Ao analisar a relação antagônica entre capital e trabalho, mediante o sistema capitalista de produção, Félix (1989) ressalta:

A relação social que decorre desse modo de produção é uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho. Nessa relação, de um lado, os que possuem o capital se apropriam da mais-valia mediante a exploração da força de trabalho; de outro lado, os trabalhadores vendem a sua própria força de trabalho para subsistirem, – porém isto implica em manter a relação de produção estabelecida no capitalismo. (FÉLIX, 1989, p. 37).

Nessa perspectiva, entendemos que pensar a realização do trabalho humano em nossa sociedade é, antes de tudo, pensar o tipo de relação que se estabelece entre capital e trabalho, visto que, é a partir dessa relação que as diversas atividades realizadas pelo homem em sociedade são definidas. Nesse caso, retomamos a reflexão sobre a administração, tendo em vista as contradições e peculiaridades relacionadas à sua realização.

Como já, exposto, a administração não ocorre de forma isolada, e sim a partir de relações que os homens estabelecem entre si em um dado contexto para o alcance de objetivos determinados. Convencido disso Paro (1993, p. 23) enfatiza: “[...] A administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo”.

Entretanto, adverte-nos o autor que, paralelo ao dispêndio do esforço coletivo em prol de objetivos a serem alcançados, torna-se necessária à utilização de dois tipos de recursos imprescindíveis à prática administrativa: os elementos materiais e conceituais, que não cumprem sua função no processo se não houver o esforço coletivo.

Isso da mesma forma também depende de recursos para aplicá-los racionalmente em prol dos objetivos desejados. A esse respeito, destaca-se a utilização de dois tipos de recursos: os humanos e os materiais, que por natureza se distinguem quanto a sua utilização.

A diferença, de acordo com Paro (1993), é que os recursos **materiais** podemos considerá-los como sinônimo de recursos **naturais**; já no caso dos recursos humanos, não podemos entendê-los como recursos referentes às próprias pessoas, uma vez que o homem não se constitui em objeto, recurso ou meio, mas fundamentalmente como fim, isto é, como sujeito ativo do processo em que atua.

A partir desse entendimento, concordamos com Paro (1993):

Quando se utiliza o próprio homem como recurso, não se está no âmbito da administração em geral, mas no da administração como é realizada numa estrutura social determinada, na qual o ser humano acaba sendo tratado não como homem, mas como simples parte indiferenciada da natureza. (PARO, 1993, p. 25-26).

Reconhecer que o homem se difere da natureza, ou seja, a partir do seu domínio sobre ela o homem se faz humano é reconhecer que as relações dos homens entre si não podem ser entendidas como ato de dominação, pois quando isso ocorre, estas perdem sua característica humana, ou seja, o que lhes diferencia dos outros seres vivos.

Isso nos faz refletir o quão importante são as relações que estabelecemos em nossas vidas e, em particular, no desenvolvimento de nossas atividades de trabalho, pois reconhecer no outro o valor de um ser humano – portanto, pensante, capaz de planejar, decidir, propor, criar – é algo imprescindível à construção de uma sociedade que se quer democrática, participativa e, acima de tudo, humana.

A esse respeito, consideramos pertinente os escritos de Paro (1993) quando em suas análises apresenta a seguinte reflexão:

[...] Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, à condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não humano [...]. (PARO, 1993, p. 25).

Esta reflexão se apresenta para nós com extrema relevância, pois entendemos que pensar a administração escolar em uma perspectiva inovadora, capaz de provocar transformações sociais, é pensar em relações verdadeiramente humanas, em práticas coletivas compartilhadas, ações que envolvam o respeito ao outro, a valorização do ser humano, e não apenas ações restritas a resultados e ou à qualidade total³ de produção.

De acordo com os estudos de Wolf (2004), essa qualidade total, que emerge com o modelo toyotista de produção⁴, nos sugere a fabricação de produtos isentos de defeitos e, portanto, de alta durabilidade. No entanto, ao analisar os princípios que regem a qualidade total e as suas implicações para o trabalhador nesse novo modelo de produção, a autora afirma que longe de repensar o desenvolvimento e enriquecimento de uma qualidade humana, a busca pela qualidade total tem a ver com a constituição de um novo homem-máquina, cujas habilidades estejam em conformidade com as novas demandas do mercado de consumo e trabalho.

A qualidade total insere-se como uma proposta inadequada, portanto, as práticas e as relações sociais, justamente por tratar-se de seres humanos em processo de formação contínua, sendo, portanto passíveis de erros, falhas e limitações. Compreender a característica humana nas relações de trabalho é, pois, assumir uma postura diferenciada no processo de construção social, é lutar contra a lógica de exploração do trabalho imposta pelo sistema capitalista de produção. Exploração esta que implica no constante controle sobre os trabalhadores, tarefa que por excelência das políticas de gestão do trabalho (WOLF, 2004). Cabe enfatizar que essa discussão será retomada mais adiante.

Por essa razão, entendemos que a atividade humana não pode e nem deve ser resumida a um pagamento, a uma quantia estipulada por sua maior ou menor eficiência e produtividade, pois seu verdadeiro valor, mais do que isso, encontra-se na realização do homem, em sua satisfação e na satisfação de seu semelhante enquanto seres humanos constituídos de necessidades, valores, desejos, inteligência, mas também de limites.

³ A esse respeito, Carvalho (2000, p. 272) afirma que: “implementado no Japão na década de 50 e transposto para o resto do mundo a partir de meados da década de 70, na crise do capitalismo e do modelo taylorista-fordista, o *Total Quality Control* (TQC) deriva dos trabalhos de engenheiros norte-americanos e japoneses (Deming, Juran e Ishikawa) sobre a busca de métodos de melhoria da qualidade de processos produtivos. [...] A implantação da qualidade baseia-se na criação de uma cultura organizacional de participação além da mudança de comportamentos, valores e atitudes para produzir o engajamento e a identificação dos trabalhadores com a empresa [...]”.

⁴ O modelo de produção toyotista será tratado mais adiante neste trabalho.

Assim, a administração escolar mais pertinente à contribuição de melhoria na vida humana insere-se no desenvolvimento da *práxis* reflexiva o que, para Freire (1987), requer, necessariamente, a consciência política e a libertação dos homens com relação à realidade que estão submetidos.

Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, considerada como uma das mais importantes contribuições ao pensamento educacional brasileiro, Freire (Ibid.) nos faz refletir acerca do processo de desumanização histórica que, negando a humanização, manifesta-se na injustiça, na exploração, na violência dos opressores contra os oprimidos,

De acordo com esse entendimento, os opressores são, por natureza, desumanos, e sua vocação é instaurar o “ser menos” nos oprimidos, ou seja, a alienação, a opressão, a exploração, enfim, tudo aquilo que o faça menor, sem valor. Todavia, Freire (Ibid.) nos chama atenção para o fato de que tal situação não pode ser entendida como destino dado, divino, e, portanto, incontestável, mas como ordem injusta que tira dos oprimidos a vocação de “ser mais”, participativo, reflexivo, feliz e consciente de seu papel no mundo e na realidade em que vive.

Mas, segundo Freire (op. cit.), para que haja de fato essa transcendência do “ser menos” para o “ser mais”, torna-se necessária a *práxis* libertadora dos indivíduos em relação à realidade que os oprime, isto é, a busca pela libertação das condições opressoras que os tornam em seres oprimidos e passivos no processo de construção social.

Nesse caso, um importante instrumento indicado por Freire a superação dessa polarização opressor X oprimido é a conscientização que, para ele, só se torna possível quando ambos os sujeitos conquistam a consciência crítica da opressão, na movimento desenvolvido pela *práxis*, num exercício contínuo de ação- reflexão-ação.

Para Freire (op. cit.), a *práxis* constitui-se justamente na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, pois sem ela é impossível a superação da contradição posta em nossa sociedade. O mero reconhecimento de uma realidade que não leve à inserção crítica-ação, não conduz a nenhuma transformação da realidade, afirma o autor. Quanto mais os homens desvelam a realidade, tanto mais se inserem nela criticamente.

A superação da realidade opressora significa o reconhecimento crítico da ação transformadora que incida sobre ela e possibilite uma nova realidade e a formação de um novo homem, nem mais oprimido, nem mais opressor, mais um ser livre e consciente. Nessa lógica, entendemos que a administração escolar circunscreve-se a realidade social com o importante

papel de possibilitar a construção de relações favoráveis à conscientização e libertação humana, por meio de práticas/ações que não se limitem às determinações do mercado, mas que se desenvolva com vistas à transformação da sociedade.

Em seus estudos, Paro (1993), refere-se a duas formas de administração, uma espontânea e outra reflexiva. No que diz respeito à administração espontânea destaca-se que: “[...] a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá [...]” (p.29).

No caso da administração reflexiva, observa-se que além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, “[...] o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (Id., Ibid.). Ao considerarmos que a administração escolar pressupõe objetivos, metas e planejamento do processo de organização da educação em seus diferentes aspectos: pedagógico, financeiro, curricular etc., é que compreendemos a necessidade de essa atividade realizar-se de forma reflexiva, consciente e compartilhada.

Com isso, podemos perceber que não basta apenas ter presente a consciência do processo de desenvolvimento de uma determinada atividade administrativa, mas levar em conta a consciência do sujeito que a pratica, pois é justamente por meio da consciência que a práxis humana se torna mais reflexiva e menos espontânea em sua realização.

Ao analisar a administração, mediante o desenvolvimento da consciência humana acerca da *práxis* administrativa, Paro (Ibid.), nos chama a reflexão para uma outra questão significativa:

[...] Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que se vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração”. (PARO, Ibid., p. 30, grifo nosso).

É perceptível que a administração, enquanto atividade eminentemente humana vem sendo, ao longo da história, modificada no sentido de atender às novas necessidades postas à sociedade em seu processo de desenvolvimento econômico, político, cultural. A exemplo disso observamos que ao final do século XIX e início do século XX, presenciamos o surgimento das

Teorias Gerais da Administração – sobretudo a partir da introdução dos princípios da Administração Científica que influenciaram, e ainda influenciam, os diversos aspectos da vida social de muitos países no mundo inteiro.

As Teorias Gerais da Administração Científica são reconhecidas mundialmente, sobretudo, pelos estudos de Taylor, Fayol e Ford que passaram a entender a administração como uma ciência que tem por objeto de estudo a organização do trabalho.

Contudo, cabe ressaltar que para realização deste estudo nos deteremos apenas aos estudos realizados por Taylor. Primeiro por não se constituir como nosso objetivo o estudo sobre os teóricos da administração científica, mas apenas compreender o pensamento que originou essa teoria. Segundo, por compreendermos a influência dos princípios tayloristas para a administração escolar não apenas por ser considerado como o idealizador da teoria científica de Administração, mas pelo fato de seus estudos terem inspirado um movimento mundial que ultrapassou o espaço da fábrica, chegando aos diversos setores da sociedade.

Desse modo, sem pretensões de elaborar um amplo estudo histórico da trajetória da administração escolar no Brasil, ou ainda, de realizar uma discussão profunda sobre as abordagens clássicas da administração, mas apenas preocupando-nos em localizar/identificar, temporalmente, o marco de origem da administração como ciência e suas influências no atual modelo de gestão escolar, especificamente o desenvolvido no âmbito da Educação Profissional do CEFET/PA, é que nos propomos, a refletir sobre os princípios da Administração Científica a partir dos estudos de Taylor.

Para tanto, recorreremos inicialmente aos escritos de Taylor (1997) a fim de identificarmos, no próprio idealizador os fundamentos utilizados para justificar a organização do trabalho, mediante a aplicação de determinados princípios. Além disso, utilizamos também os estudos realizados por Heloani (1994), por considerarmos que se trata de uma importante contribuição teórica a esse respeito.

1.2 OS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA EM TAYLOR

Segundo Heloani (1994), a produção nos Estados Unidos, ao final do século XIX e início do século XX, vinha sendo organizada em regime de contrato, no qual, o produto final do trabalho seria dividido em partes, cabendo a cada contratante uma parte da produção. Nesse

sistema, o contratante dispunha apenas de seus empregados, uma vez que os instrumentos necessários à execução do trabalho eram fornecidos pela companhia contratante.

Essa forma de organização da produção foi adotada pelas indústrias de armas, ferrovias e máquinas de escrever, mediante as necessidades bélicas, pois “se antes um rifle ou outras armas apresentassem defeitos, seria impossível repará-los” (HELOANI, 1994, p. 10). Mas, com a capacidade de substituição, poder-se-ia assegurar a padronização e massificação do consumo, juntamente com o aperfeiçoamento de ferramentas e máquinas.

Entretanto, embora o sistema de contratação tenha se revelado bastante eficiente, sobretudo nas indústrias de armas, ao final do século XIX, o taylorismo pôs fim a essa forma de organização do trabalho pelo fato do capitalismo, nesse período, estar entrando na Segunda Revolução Industrial, adotando, com isso, um novo padrão tecnológico, pautado na concentração técnica e financeira que tornava necessário o desenvolvimento de novas formas de gestão do trabalho, afirma Heloani (op. cit.).

Esse contexto, segundo o referido autor, foi marcado por uma profunda recessão e reorganização da economia. Assim, é perceptível que a concentração de mercados permitiu não apenas a produção em série, como também altos lucros às fábricas que, em meio a esse contexto, precisaram incorporar novos instrumentos de trabalho para atender à velocidade gerada com o novo ritmo de produção. Desse modo, é destacado que:

[...] no momento em que Taylor iniciava o seu trabalho, o capitalismo entrava na sua fase monopolista. Muito mais do que um novo padrão técnico, essa fase iniciava um padrão de acumulação que potencializava a intensificação do trabalho para elevar a reprodução de capital. Para os trabalhadores, essa intensificação foi marcada pelo aumento do desemprego e pela diminuição dos salários. Esta foi a consequência da reorganização industrial imposta pelo capital. (HELOANI, 1994, p. 12).

Félix (1989, p. 34), também ao analisar as transformações ocorridas no sistema capitalista desse período, apresenta contribuições significativas que nos ajudam entender o contexto social de desenvolvimento das idéias de Taylor.

[...] Com o surgimento do modo de produção capitalista, quando se dá a substituição progressiva do artesão com seus ofícios independentes, pela manufatura, são criadas as condições para conjugar esta forma de produzir com a expansão do capitalismo. A partir da manufatura o capital cria uma forma produtiva nova, pois reúne trabalhadores, obtendo através da cooperação que entre eles estabelece uma força uma força coletiva, e

também os divide organizando sua atividade produtiva em operações parceladas, cujo resultado não é um produto, mas parte dele.

Logo, foi nesse contexto de reorganização da economia que se desenvolveu a administração científica e o taylorismo como modelo de organização científica do trabalho que se justificou pelas necessidades internas do capitalismo em ampliar os mercados por meio da produção em massa e especialização do trabalho.

Braverman (1974) afirma, em seus estudos, que foram os economistas clássicos os primeiros a cuidar, de forma teórica, dos problemas de organização do trabalho no seio das relações capitalistas de produção, sendo esse trabalho continuado na última parte da Revolução Industrial. Ressalta também que no ínterim, entre esse período e a formulação completa da teoria da gerência em fins do século XIX e início do século XX, houve enorme aumento no tamanho das empresas, início da organização monopolística da indústria bem como a aplicação sistemática da científica à produção. Nesse sentido, Braverman destaca que:

O movimento da gerência científica iniciado por Frederick Winslow Taylor nas últimas décadas do século XIX foi ensejado por essas forças. Logicamente, o taylorismo pertence à cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho, e não ao desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo. (BRAVERMAN, 1974, p. 82).

Assim, constatamos que o projeto desenvolvido por Taylor se preocupou apenas com os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele. Daí as críticas elaboradas por Braverman (Ibid.), quanto à gerência científica desenvolvida por Taylor, a qual pressupunha nada mais do que atender a perspectiva do capitalismo com relação às condições da produção, negando com isso, o sentido de comprometimento em aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas que se expandiam.

Com isso, verificamos que o objetivo de Taylor ao elaborar métodos científicos para a organização do trabalho consistia em controlar melhor e com mais eficácia o trabalho alienado que se desenvolvia no sistema de produção por meio da compra e venda da força de trabalho. (BRAVERMAN, 1974).

Taylor enfatizou em seus estudos que a melhor maneira de elevar a produtividade seria por meio da “cooperação” recíproca entre capital-trabalho, induzindo-nos a pensar que

capital e trabalho se fortalecem com prosperidade e cooperação mútua. Nessa lógica, afirma Taylor: “[...] O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado.” (TAYLOR, 1987, p. 31).

Constatamos que Taylor utiliza-se do discurso da cooperação para justificar as diferenças existentes no interior da produção, sobretudo, no que diz respeito às tarefas manuais e intelectuais, reforçando com isso, a divisão técnica do trabalho.

[...] Todo o tempo diário do trabalhador é absorvido fazendo o trabalho com as mãos, de modo que, mesmo tenha a educação necessária e hábitos de generalização, faltam-lhe tempo e oportunidade para desenvolver estas leis, pois o estudo de uma simples lei, o estudo do tempo, por exemplo, requer a **cooperação** de dois homens – um que faz o trabalho e outro que mede com o cronômetro. (TAYLOR, 1987, p. 99, grifo nosso).

Ao se referir sobre o princípio de cooperação como instrumento de mútua prosperidade entre capital e trabalho, Taylor (op. cit.) faz a seguinte reflexão:

Parece tão evidente por si mesmo o princípio de que a máxima prosperidade para o patrão acompanhada da máxima prosperidade para o empregado devem ser os dois fins principais da administração que, seria desnecessário demonstrá-lo. E não há dúvida que, em todo o mundo industrial, grande parte das organizações de empregadores, bem como de empregados, procura a guerra, antes que a paz, e talvez a maioria, de ambas as partes, não acredite seja possível manter relações mútuas, de modo que seus interesses se tornem idênticos. (TAYLOR, op. cit., p. 31-32).

Para Taylor, a relação entre capital e trabalho apresenta-se como elemento imprescindível à prosperidade da administração, mesmo porque é a partir dessa mútua cooperação que poderia obter-se resultados satisfatórios para ambas as partes (Ibid.). Todavia, como já observamos, as relações capitalistas de produção não ocorrem com tal prosperidade com que Taylor defende, principalmente em razão do desenvolvimento do trabalho, nesse sistema de produção, negar ao homem a sua própria condição humana.

Com esse entendimento, notamos o quão distantes da realidade mostravam-se os argumentos utilizados por Taylor que, fundamentado no princípio de cooperação recíproca,

fortaleceu ainda mais a polarização entre capital e trabalho, principalmente por apresentar uma visão negativa e degradante deste último.

No decorrer de suas observações, no interior da fábrica, Taylor detectou a existência de tempos mortos na produção. Para ele, havia um desperdício do esforço físico dos trabalhadores por não haver um controle dos tempos para a execução de cada tarefa. Assim, estruturou métodos para racionalizar o tempo despendido no desenvolvimento do processo produtivo. Sua preocupação consistia em mensurar os tempos e os movimentos gastos pelos trabalhadores para o desenvolvimento da produção, utilizando-se de um cronômetro para tal. Com isso, Taylor pretendia estabelecer um tempo ideal, padrão, a ser atingido como forma de maximizar a produção.

Além disso, Taylor via o trabalhador como um ser indolente, preguiçoso e, por isso, justificou a necessidade da eliminação da “cera” dos trabalhadores que impedia a ampliação da produção. Ele afirmou em seus estudos que os operários tinham o hábito de **fazer cera**, isto é, retardar o tempo para a realização da produção, o que Taylor denominou de “vadiagem no trabalho”. Sobre essa questão vejamos o que disse Taylor (1987):

A eliminação da cera, e das várias causas de trabalho retardado, desceria tanto o custo da produção que ampliaria o nosso mercado interno e externo, de modo que poderíamos competir com nossos rivais. Remover-se-ia uma das principais causas de nossas dificuldades sociais, por falta de emprego e por pobreza; teríamos também uma ação mais permanente decisiva sobre esses infortúnios do que os remédios usados, até agora, para combatê-los. Assegurar-se-iam salários mais elevados, menos horas de serviço diário e melhores condições possíveis de trabalho e habitação. (TAYLOR, 1987, p. 35).

Ao analisar mais profundamente essa questão, Taylor (op. cit.) identifica três “determinantes” que ditavam a vadiagem no trabalho, sendo elas:

Primeira – O erro, que vem de época imemorial e quase universalmente disseminado entre os trabalhadores, de que o maior rendimento do homem e da máquina terá como resultado o desemprego de grande número de operários.

Segunda – O sistema defeituoso da administração, comumente em uso, que força os empregados a fazer cera no trabalho, a fim de melhor proteger seus interesses.

Terceira – Os métodos empíricos ineficientes, geralmente utilizados em todas empresas, com os quais o operário desperdiçada grande parte de seu esforço. (TAYLOR, op. cit., 1987, p. 36).

Além disso, Taylor (op. cit.), ainda enfatiza em suas análises:

Não há dúvida de que a tendência do homem comum, em todos os atos de sua vida, é trabalhar devagar e comodamente, e só depois de pensar e observar bem a esse respeito, ou como resultado de exemplo, consciência ou pressão exterior, ele adota um ritmo mais rápido. (TAYLOR, op. cit., 1987, p. 38).

Vemos que, de acordo com as análises de Taylor, o trabalhador só se torna capaz de desenvolver maior produção a partir de uma força exterior a ele. Com isso, Taylor justifica a distinção entre esses dois sujeitos: gerente e operário, pois, para ele, ao primeiro deveria ser conferido o planejamento e controle do trabalho realizado pelo segundo, o operário, que nesse entendimento apenas deveria agir na execução das tarefas.

Com isso, Taylor separa o trabalho manual do intelectual, afirmando a dicotomia entre ambos.

[...] esclarecemos, de acordo com as leis científicas, que a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso. (TAYLOR, 1987, p. 43).

Verificamos, assim, que a organização do trabalho, para Taylor, deveria agir como o grande responsável em favorecer a maior produtividade da empresa, pois, a partir da elaboração de suas atividades, os trabalhadores poderiam desenvolver com maior precisão e qualidade o trabalho que a eles competia. Com esse entendimento, Taylor justificou a importância dos princípios e métodos da Administração Científica como instrumentos capazes de atender a maximização da produção e, por conseguinte do lucro.

Por isso, parece-nos pertinente, a este estudo, conhecermos esses princípios, a fim de melhor entendermos a lógica da filosofia que constituiu o movimento taylorista. Em conformidade com Taylor (Ibid.), a Administração Científica encontra-se fundamentada a partir da combinação de quatro grandes princípios fundamentais da administração, sendo eles:

Primeiro – Desenvolvimento duma verdadeira ciência.

Segundo – Seleção científica do trabalhador.

Terceiro – Sua instrução e treinamento científico.

Quarto – Cooperação íntima e cordial entre a direção e os trabalhadores. (TAYLOR, *Ibid.*, p. 120-121).

Em outras palavras, Taylor pensou numa em organizar o trabalho, de tal forma, que a empresa pudesse alcançar a maior produtividade possível, sendo, portanto, necessária à aplicação de alguns instrumentos à viabilização da administração científica.

No que diz respeito ao primeiro princípio, constatamos o interesse em substituir o critério individual do operário, a improvisação e o empirismo por métodos planejados e testados; quanto ao segundo princípio, verificamos a intenção de selecionar cientificamente os trabalhadores de acordo com suas aptidões, prepará-los e treiná-los para produzirem mais e melhor, de acordo com o método planejado, sendo, para isso, necessário o estudo das tarefas ou dos tempos e movimentos; já o terceiro princípio consiste em controlar o trabalho a fim de certificar-se de que o mesmo está sendo executado segundo o método pré-estabelecido; e, por fim, o quarto princípio tem por intenção distribuir distintamente as atribuições e as responsabilidades para que a execução do trabalho se dê de forma disciplinada.

Com esse procedimento, Taylor pretendeu definir princípios científicos para a administração das empresas, visto que, as formas de gerência existentes antes do taylorismo, por ele denominadas de comum, mostravam-se totalmente inadequadas ao alcance de resultados significativos na produção.

Braverman (1974) ressalta que, segundo as descrições de Taylor, o papel da gerência científica tornou-se, particularmente, fundamental aos resultados positivos obtidos em suas experiências por meio da aplicação de métodos da ciência aos crescentes problemas do controle do trabalho que, em sua concepção, tornava-se cada vez mais necessário ao desenvolvimento das empresas capitalistas em rápida expansão.

Com esse entendimento, enfatiza Tragtenberg (1992), Taylor não só definiu o papel exemplar do administrador no controle do trabalho como também as linhas essenciais do burocratismo da organização formal entendido por Weber como a realização da razão. Nesse sentido, torna-se pertinente o esclarecimento sobre o sentido da burocracia, segundo a concepção de Weber, clássico de referência nos estudos concernentes à análise do fenômeno burocrático.

Segundo estudos realizados por Tragtenberg (*Ibid.*), Weber dedicou muita atenção ao fenômeno burocrático, chegando a defini-lo como admirador da burocracia, a qual, em suas análises, favorecia uma administração racional e realista. Dessa forma, parece-nos que uma

questão se faz necessária de indagação: qual o significado de burocracia para Weber? Tragtenberg (op. cit.), em suas análises nos dá essa resposta afirmando que para Weber, burocracia é igual à organização, um tipo de poder.

Em outras palavras, enfatiza-se que burocracia na concepção weberiana nada mais é do que “[...] um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vistas a fins. A ação racional burocrática é a coerência da relação de meios e fins visados” (TRAGTENBERG, 1992, p. 139). Nessa lógica, observamos que burocracia implica no predomínio do formalismo, de existência de normas, impessoalidade, estrutura hierárquica, divisão do trabalho, todos entendidos como necessários às organizações formais. Assim, é compreendido que:

[...] a administração burocrática para Weber apresenta como notas dominantes a especialização, o fato de constituir-se em profissão e não em honraria; a separação do administrador dos meios de administração, a fidelidade impessoal ao *cargo*, a remuneração em dinheiro. (TRAGTENBERG, 1992, p. 139).

A partir desse entendimento e analisando mais profundamente o esquema elaborado por Taylor para a organização e controle do trabalho, Tratenberg (op. cit.) afirma que as pessoas se alienam nos papéis e estes, por sua vez, no sistema burocrático e no formalismo organizacional⁵.

Mediante essa lógica de estrutura organizacional, podemos perceber que os princípios da administração científica encontram-se diretamente caracterizados pelos pressupostos da administração burocrática e formalista em que o controle do trabalho não apenas tornam-se fator central à organização, como instrumento necessário à manutenção do poder hierárquico e a divisão de tarefas.

Ao refletir sobre a lógica de organização do trabalho, segundo os princípios da administração científica idealizada por Taylor, Kuenzer (1995) enfatiza em seus escritos:

No âmbito das prescrições acerca do controle do trabalho comprado tendo em vista os interesses do capitalismo, Taylor (1970) acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e trabalhador. Considerando a impossibilidade de que os

⁵ Para maiores esclarecimentos acerca deste assunto, consulte: Tratenberg (1992), em sua obra *Burocracia e Ideologia*.

trabalhadores independentes absorvam e executem processos uniformes e racionais de trabalho a fim de acompanhar o progresso tecnológico, a administração deverá responsabilizar-se pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário apenas a execução segundo instruções superiores. (KUENZER, 1995, p. 29-30).

Como fica claro nas análises da autora, a intenção de Taylor estava inteiramente voltada à racionalização e ao controle do trabalho, daí estabelecer princípios que pudessem favorecer a institucionalização desse controle. E ainda sobre a forma de organização do trabalho, proposto por Taylor, Kuenzer (1995) faz inferência à “heterogestão”, esta definida como sendo o controle do taylorismo em assumir:

[...] uma conotação inteiramente nova: a necessidade absoluta da gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho. **A gerência passa a ser científica**; realiza estudos e coleta conhecimentos e informações acerca do trabalho, o que não ocorre com o trabalhador, dada a sua suposta incapacidade. Este monopólio do saber sobre o trabalho confere ao gerente poder para controlar cada fase do processo de trabalho, que, quanto mais complexo, mais se separa do trabalhador. (KUENZER, 1995, p. 30, grifo nosso).

A concentração de poder, sugerida por Taylor, à gerência é, de acordo com o entendimento de Kuenzer, mais uma forma de exploração do trabalhador, visto que o controle exercido sobre ele tinha como objetivo central a racionalização do trabalho, que pressupõe maior produtividade em menor tempo possível. Dito em outros termos, a posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como:

[...] força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e subremuneradas. O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão, constitui-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital [...]. (KUENZER, 1995, p. 30).

Com isso, justifica-se o interesse de Taylor, com relação à mudança das atitudes mentais dos trabalhadores, para a efetivação da administração científica, pois, segundo essa

concepção, todos os pressupostos idealizados a elevação da produtividade só alcançariam resultados satisfatórios, caso os trabalhadores incorporassem para si mesmos esses pressupostos.

Verificamos que, a gestão do trabalho⁶ para Taylor insere-se como instrumento de controle, não apenas do processo de produção, como também da subjetividade do trabalhador, pois não só suas ações no âmbito do trabalho como seu pensamento, de modo geral, passariam a ser conduzidos pelos pressupostos do taylorismo.

A mudança de administração empírica para a administração científica envolve, entretanto, não somente o estudo da velocidade adequada para a realização do trabalho e remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também completa transformação na atitude mental de todos os homens, com relação ao seu trabalho e aos seus patrões. (TAYLOR, 1987, p. 97).

É visível que a preocupação de agir sobre a subjetividade do trabalhador apresentou-se como estratégia a favor do capital, visto que tal pressuposto entendia que a mudança de atitude dos trabalhadores geraria maior produção e lucratividade, podendo-se obter não só maiores lucros como também melhores salários. Assim, justifica-se a necessidade do severo e absoluto controle da gerência sobre a maneira pela qual o trabalho deveria ser executado com vistas a melhor produtividade.

É a partir dos resultados apresentados cientificamente por Taylor sobre a organização do trabalho que se origina o taylorismo como movimento mundial de organização da sociedade. De acordo com Heloani (1994), esse movimento acelerou o projeto capitalista nas fábricas, principalmente por apresentar, no contexto já descrito, uma nova forma de gestão do trabalho que se difundiu como um instrumento de racionalização e controle do trabalho.

O Taylorismo além de uma forma de organização do trabalho configurou-se num movimento mundial que ultrapassou a organização do trabalho realizado na fábrica, chegando a atingir a organização da vida em sociedade, uma vez que o modo de desenvolvimento desse

⁶ Sobre a expressão “gestão do trabalho”, tem-se o entendimento de que: “Refere-se ao processo através do qual são administrados todos os aspectos relativos à atividade de trabalho e envolvidos na produção de um bem ou serviço. Através desse processo, são delimitadas as ações que devem ser seguidas para a realização dos objetivos do processo de trabalho. Essas ações configuram um conjunto de análises e de decisões, procedimentos de execução e de comunicação, exercício de liderança, estratégias de motivação, métodos de avaliação e controle [...]” (EVANGELISTA, 2000, p. 175-176).

modelo pressupunha não apenas a cooperação entre capital e trabalho, mas também o reordenamento da subjetividade do trabalhador. Assim, observamos que:

[...] além de sua versão mais conhecida de mecanismos normatizadores (em virtude de sua proposta de gestão de tempos e movimentos), elaborou a primeira tentativa de administração da percepção dos trabalhadores. Ao contrário do que frisam alguns manuais de administração, o seu projeto não se dava apenas a partir do estudo da melhor maneira de produzir. O melhor modo pressupunha a cooperação recíproca entre capital-trabalho e o reordenamento da subjetividade do interior do processo produtivo. (HELOANI, 1994, p. 07).

Tal esclarecimento nos permite compreender que, o taylorismo como expressão de um método científico de organização do trabalho atendeu as expectativas de desenvolvimento do capital com sua lógica de eficiência e racionalização do trabalho por meio de experiências que se estenderam do processo produtivo, realizado no âmbito da fábrica, para a administração em geral.

Assim, as análises já feitas nos possibilitam compreender o quanto ainda é presente o taylorismo em nossa sociedade dita flexível e participativa, pois, embora hoje a lógica de atuação do trabalhador tenha uma conotação diferente daquela defendida por Taylor, no início do século XX – haja vista as mudanças ocorridas no cenário global, sobretudo a partir da década de 1980, com o processo de reestruturação produtiva que acabou por determinar uma nova configuração dos sistemas produtivos como forma de superar as deficiências apresentadas pela organização do trabalho no modelo taylorista –, é notória a presença da dualidade nas relações de trabalho entre pensar e executar, fragmentação e controle do trabalho, entre outras características, agora desenvolvidas sob a nova lógica de produção e de organização da produção identificadas com o pós-fordismo ou modelo de acumulação flexível.

E considerando que, neste capítulo, visamos identificar a relação entre a organização do trabalho e a organização da educação é que buscaremos, na seção seguinte, refletir sobre as implicações do modelo taylorista para a organização da educação. Logo, nossa intenção é identificar as influências que o modelo produtivo econômico exerce sobre a educação, e mais particularmente sobre a administração escolar. Para isso, fazemos um recorte analítico a partir do contexto em que esse modelo se consolidou como forma de organização do trabalho e administração em geral na sociedade.

1.3 IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E O SISTEMA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO MODELO TAYLORISTA: o caso brasileiro

O século XX foi marco de grandes acontecimentos mundiais, sobretudo os de cunho político e econômico, que marcaram a configuração de nossa história, a exemplo das duas grandes guerras mundiais e das crises dos anos de 1930 e 1970/80 que, dentre outros, revelam o caráter despótico e hegemônico do capital.

Nesse sentido, parece-nos pertinente refletirmos, ainda que rapidamente, sobre a crise de 1930, sobretudo, porque, além de esta ter revelado a ineficiência de um modelo pautado na superprodução e acumulação de mercadorias, também favoreceu o desencadeamento da crise de 1970. Cabe apenas registrar que não é objetivo deste trabalho aprofundar a discussão acerca desse assunto em específico, mas apenas utilizá-lo como base para nossas análises quanto à relação entre o modelo produtivo econômico com a educação e o trabalho, a partir desse período.

Frigotto (2003), analisando os efeitos da crise de 30 para os aspectos sociais, destaca elementos bastante significativos, os quais nos ajudam no entendimento acerca das relações de trabalho que se estabeleceram a partir desse momento, sobretudo por evidenciarem que: “A problemática crucial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 30 manifesta-se tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Ambos incidiam na reprodução da força de trabalho [...]” (FRIGOTTO, 2003, p. 60).

No contexto, em que a economia de diversos países encontrava-se seriamente agravada, a intervenção do Estado na economia despontara como forma de amenizar os danos provocados pela crise, no âmbito social. A esse respeito, destacamos os estudos realizados por John Keynes como solução para os problemas enfrentados pelo capital, em especial, no que se refere ao desemprego e à recessão.

A concepção difundida, nesse período, era de que o Estado deveria assumir posição central no planejamento das atividades econômicas, o que deu origem ao Estado do Bem-Estar Social⁷ nos países desenvolvidos e o Estado Desenvolvimentista⁸ nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. (SILVA, 2003).

⁷ De acordo com Duarte (2000, p. 146-147), o Estado de Bem-Estar Social, pode ser entendido enquanto: “Forma de Estado capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais

É justamente nesse contexto de crise da economia que Silva (2003) afirma ter ocorrido à consolidação do modelo produtivo taylorista, na perspectiva de suprir a demanda mundial de produção e garantir a estabilidade do sistema capitalista. Com isso, o modelo taylorista ganha importância num momento em que a sociedade mundial encontrava-se economicamente enfraquecida e desestruturada devido à guerra. A esse respeito Heloani (1994, p. 42) afirma:

Os anos 20 assistiam à consolidação do taylorismo nos Estados Unidos e na Europa. Para os interesses do capital, essa consolidação se dá ao apresentar a OCT (Organização Científica do Trabalho) como capaz de fornecer o progresso social pela introdução de inovações técnicas.

Nesse mesmo contexto, em que o taylorismo consolidava-se enquanto método eficaz de organização do trabalho no setor produtivo surge a Teoria das Relações Humanas, a qual, segundo Tragtenberg (1989) tem por objetivo principal a conformação dos trabalhadores. Sobre essa questão destaca o autor:

[...] Com “relações humanas” surge a empresa educadora de homens, pois parte-se da noção de que a experiência das responsabilidades do trabalhador tem valor formativo, mas deixa a cargo da empresa e a seus conselheiros agir sobre os que processam a formação. Relações Humanas é um elemento simplificador e idealista, manipulador e realista. (TRAGTENBERG, 1989, p. 17).

Ainda no entendimento de Tragtenberg, a Teoria das Relações Humanas parte eminentemente de estudos da Psicologia com a preocupação de agir sobre grupos de trabalhadores como forma de manter uma “convivência harmônica” e sem conflitos. Essa teoria

(públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habitação, emprego, etc. Este Estado atua, portanto, na organização e produção de bens e serviços públicos e na regulação produção e distribuição de bens e serviços sociais privados.”

⁸ Segundo Santana (2002, p. 2) “O Estado Desenvolvimentista caracteriza-se pela forte presença do Estado no Mercado (Estado empresário), sobretudo nas áreas de infra-estrutura para propiciar o desenvolvimento da economia do mercado, mediante substituição de importações. No Brasil, o Estado Desenvolvimentista consolida-se no regime militar com o Decreto-Lei 200, de 25 de fevereiro de 1967, quando há um crescimento descomedido da administração indireta, acompanhado de um enfraquecimento da administração direta.”

teve como idealizador Elton Mayo que se dedicou ao estudo do comportamento humano. Em outras palavras, o referido autor diz que:

A grande preocupação de Mayo é *dominar os conflitos*, dominar a “cisão” na alma que se dá na empresa, instituindo sólidas relações sociais e cooperações espontâneas. A arte das relações humanas passa a ser sinônimo da arte de cooperação. A empresa é o novo sacrário, fornece a segurança, o apoio e os conselhos das igrejas antigas, só que o novo clérigo é o administrador, aquele que domina as técnicas da “Human Relations”. (TRAGTENBERG, 1989, p. 20, grifos do autor).

Em síntese, é perceptível que as teorias das relações humanas buscavam adaptar os trabalhadores, às condições de trabalho impostas naquele contexto neutralizando os conflitos daí existentes. A esse respeito Trantemberg (1989) afirma: “[...] Ao homem econômico de Taylor contrapõe-se o homem psicológico de Mayo, a preocupação com boas relações humanas ocupa o lugar dos aumentos salariais ou diminuição da jornada de trabalho [...]” (TRANTEMBERG, 1989, p. 21).

Segundo Heloani (1994), é também nesse mesmo contexto que, Henry Ford desenvolveu sua proposta de gestão da produção, que teve como principal característica, a linha de montagem, processo que passou a ser denominado de fordismo⁹, estágio pelo qual o capitalismo se manifestou, por meio do acúmulo intensivo de capital associado ao consumo em massa, já que para Ford, produção em massa geraria consumo em massa.

A idéia difundida por Ford era de que quanto maior fosse a produtividade, maiores seriam os salários dos trabalhadores e conseqüentemente melhores condições de vida dos mesmos. Assim, compreendemos que: “[...] O fordismo não se limitará apenas à questão disciplinar no interior da fábrica. Ele incorporará um projeto social de melhoria das condições de vida do trabalhador” (HELOANI, 1994, p. 46). Contudo, chamamos atenção para o fato de que o projeto desenvolvido por Ford não significou melhores condições de vida aos trabalhadores, uma vez que o objetivo era potencializar a produção por meio de novas estratégias, utilizando-se para

⁹ O Fordismo é compreendido como: “Termo relacionado a Henry Ford, empresário norte-americano, que [...] aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. Introduziu a esteira no processo de produção em linha de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção. Essa inovação permitiu o deslocamento da peça trabalhada até ao trabalhador, a diminuição do tempo de produção, a sincronização do ritmo de trabalho e a eliminação do controle realizado anteriormente mediante o uso do cronômetro, introdução feita por Taylor [...]” (ARANHA, 2000, p. 161-162).

isso, o discurso de que a qualidade da produção dependia essencialmente da qualidade de vida dos trabalhadores (Id., Ibid.).

Na verdade, a preocupação de Ford foi gerar mais lucro e maior produção, a partir do maior controle sobre a organização e desenvolvimento do trabalho ao introduzir a esteira como determinadora dos ritmos e movimentos do trabalhador. A esse respeito Heloani (1994) enfatiza:

[...] O trabalho será dividido de tal forma que o trabalhador possa ser abastecido das peças e componentes através de esteiras, sem precisar movimentar-se. A administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira. (HELOANI, 1994, p. 45).

Isso nos permite constatar que, Ford visou reduzir os movimentos do operário ao mínimo, evitando com isso, o deslocamento do trabalhador no interior da empresa para maior produção. Contudo, chamamos a atenção para uma importante questão, pois:

Apesar de “liberar” o capital das habilidades dos trabalhadores, Ford não revoluciona os instrumentos de trabalho. A produção ainda depende, na sua essência, do trabalhador. A estratégia implícita da reorganização do trabalho proposta através do parcelamento das tarefas e dos sistemas rolantes e abastecimento de peças pretende obscurecer a dependência do capital em relação ao trabalho vivo. (HELOANI, 1994, p. 46).

Kuenzer (2002), ao analisar mais profundamente essa questão, ressalta que o modelo taylorista/fordista de produção determinou não apenas a organização do trabalho realizado nas indústrias, mas também o exercício de outras atividades sociais como, por exemplo, o trabalho pedagógico realizado nas escolas que, mediante as demandas do mercado, assume características bastante semelhantes do processo de trabalho produtivo.

Nesse entendimento, Kuenzer (2006) enfatiza que, se o modelo produtivo taylorista/fordista caracterizou-se pela organização de um trabalho pautado, principalmente, na divisão técnica do trabalho, na especialização, no controle do tempo, na repetição do movimento e na produção em massa; na área educacional, desenvolviam-se práticas pedagógicas paralelas a essa organização. Daí o processo ensino-aprendizagem caracterizar-se, principalmente, pela aquisição de atividades repetitivas em grande quantidade, controladas e especializadas em um

determinado tipo de conhecimento, memorização, fragmentação do trabalho, conteúdos rígidos, hierarquização, entre outros, que se tornam compreensíveis, tendo em vista que:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em **todas as suas modalidades**, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. (KUENZER, 2006, p. 35, grifo nosso).

Consideramos que a reflexão de Kuenzer torna-se bastante pertinente à medida que apresenta as influências do modelo taylorista sobre as práticas desenvolvidas na escola, destacando-se, especialmente, a divisão entre as tarefas de pensamento (destinadas aos sujeitos que planejam, decidem etc.) e as ações (voltadas àqueles que apenas executam aquilo que foi previamente determinado). É importante, percebermos que, segundo tais análises, a organização da escola, e, por conseguinte, da educação, mediante o modelo taylorista, incorporou de forma intensa os princípios orientadores do trabalho realizado no setor produtivo, a começar pela divisão do trabalho.

Observamos que, particularmente, quanto à organização do trabalho realizado no âmbito da escola, a estrutura hierarquizada e centralizadora do taylorismo serviu como inspiração às práticas de administração escolar, como podemos constatar na afirmação a seguir que sobre essa questão, destaca:

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. (KUENZER, 2006, p. 36-37).

Com isso, podemos verificar que a organização da educação, mediante o taylorismo, estruturou-se de maneira que pudesse responder aos interesses e às demandas do mercado de trabalho que se exercia com o referido modelo de produção. E eis que localizamos o grande problema da relação entre o modelo produtivo taylorista/fordista e a organização escolar, pois, compreendemos que, a instituição escola é formada por um conjunto de objetivos, princípios e interesses sociais bastante diferentes dos que regem a empresa.

Nesse caso, a incorporação de princípios econômicos à escola nega a essência desta última, pois à medida que traz para sua realidade, mecanismos como o controle, seleção, fragmentação e racionalização do trabalho, ela contradiz sua especificidade de instituição formadora ao gerar a desvalorização do homem.

Mas, segundo Freitas (2000), não foi por acaso que, durante muitos anos, as escolas adotaram o modelo de administração científica, baseado nos princípios de Taylor, pois desde o início do século XX, predominava, na sociedade industrial, a administração científica, fragmentada e hierarquizada onde a ênfase na divisão das tarefas justificava o poder restrito de alguns em decidir e planejar ações a serem desenvolvidas pela maioria. A esse respeito Freitas (2000) enfatiza que:

[...] A teia administrativa tinha a conformação de pirâmide, cujo topo hierárquico era legitimamente ocupado pelo venerável chefe detentor de todo poder de decisão e de mando. Os demais membros desse conjunto, distribuídos por especializações, eram mais executores de ordens e planejamentos que decisores. Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social. **Essa forma de administrar tomou conta da escola**, condicionada pela política econômica e cultura dominante. Na base da pirâmide do sistema educacional, cumprir planejamentos pedagógicos exógenos à sua realidade escolar constituía, provavelmente, o principal alvo das atenções de diretores e professores, conforme a expectativa administrativa de seus superiores [...]. (FREITAS, 2000, p. 47, grifo nosso).

Entendemos que a escola deve ser o *locus* privilegiado, por excelência, à construção de conhecimentos teóricos e práticos, ao desenvolvimento de práticas inovadoras, críticas e reflexivas, mas acima de tudo, a formação integral do homem¹⁰, capaz de desenvolvê-lo em sua totalidade. Para isso, torna-se necessária uma educação orgânica, voltada inteiramente ao atendimento desses, e não de outros interesses. No entanto, o que se tem observado de modo geral, é a adequação da escola e sua administração interna às determinações do sistema econômico capitalista. Assim,

[...] a Administração Escolar adota a orientação da Administração de Empresa, buscando o seu modelo de eficiência e esta procura ampliar a sua validade, elaborando proposições

¹⁰ Por formação integral do homem, Gramsci (1995) entende como sendo aquela capaz de inserir o indivíduo, de forma consciente, na vida social. Nesse sentido, refere-se a escola unitária, de formação humanista ou de cultura geral, a qual deveria se propor a tarefa de construir as bases iniciais para a inserção do jovem na atividade social, por meio do desenvolvimento de uma educação unitária que contemplasse a formação intelectual e prática. Tornando, com isto, possível à elevação cultural das massas e a superação das desigualdades sociais.

sobre as estruturas organizacionais e os critérios de avaliação do seu funcionamento, considerados elementos que definem o desempenho da maioria das organizações. (FÉLIX, 1989, p. 75).

Isso clarifica a razão de diversas instituições sociais, entre elas, a escola, assumir características tão semelhantes ao modelo de organização de produção capitalista, adotando inclusive métodos e técnicas de administração, planejamento e avaliação que garantam resultados tão eficientes quanto os obtidos no processo produtivo. Porém, o modelo de administração escolar pautado nos princípios estabelecidos pelo modelo burocrático de organização passará, a partir da década de 1980, a enfrentar fortes críticas, quando o ideal de gestão democrática da escola pública passou a ser perseguido nas várias conferências de educação. (FREITAS, 2000).

Com a crise desencadeada no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, novas perspectivas passam a ser vislumbradas para a organização do trabalho produtivo, pois nesse período o modelo taylorista/fordista de produção começa a apresentar com, maior evidência, sua ineficiência diante das demandas advindas do setor econômico, mostrando limitações ao atendimento das necessidades do mercado pelo cenário globalizado.

Frigotto (2003) ressalta que a natureza e especificidade da crise dos anos 1970 caracterizaram-se, principalmente, pelo esgotamento do modelo fordista de acumulação e regulação social e do Estado de Bem-Estar. A esse respeito, consideramos esclarecedora a citação a seguir:

[...] a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise nos anos 30: políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 62).

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que a origem da crise desencadeada nos anos 1970 precisa, antes de qualquer coisa, ser entendida a partir de um contexto anterior a ela, especificamente, após a crise de 1930 que criou condições favoráveis para a eclosão da crise no início dos anos 1970, pois:

A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. As políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de

desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 69).

Compreensão semelhante pode ser percebida nas análises de Pino (2002) que, a esse respeito, destaca as seguintes considerações:

[...] A crise da década de 70 foi a expressão do esgotamento de um modelo baseado na produção em massa, de um lado, e no chamado Estado de Bem-Estar Social, de outro. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação. Toda crise capitalismo se caracteriza pela superprodução de mercadorias, gerando fases periódicas de superacumulação [...]. (PINO, 2002, p. 67).

A partir das análises feitas pelos autores citados, percebemos que a crise, que se instaura no início dos anos 1970 manifestou, entre outras coisas, o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção que, a partir desse contexto, passa a apresentar limitações na organização e gestão do trabalho.

Isso ocorre devido o sistema capitalista ser marcado por contradições e antagonismos, tendo em sua natureza os condicionantes para o desenvolvimento de crises cíclicas, que modificam constantemente os processos de trabalho e as relações sociais desenvolvidas nesse sistema, justificando a razão de nos anos 1970, o modelo de produção taylorista/fordista, juntamente com o modelo de Estado de Bem-Estar Social passarem a apresentar, com maior intensidade, suas ineficiências e incapacidades diante das necessidades mercadológicas e econômicas emergidas em âmbito mundial.

Com isso houve um impulso no processo de reestruturação produtiva dos anos 1980 que, em linhas gerais, teve como principal desafio superar as deficiências desse modelo de organização do trabalho e viabilizar mecanismos que possibilitassem novamente o crescimento econômico.

De acordo com Ferreira (2000), o termo reestruturação produtiva consiste em um processo:

[...] complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos que vem ocorrendo nas últimas décadas no contexto da crise atual do capitalismo desencadeadora a partir do final dos anos 1970 e início da década de 80. Tais mudanças têm como objetivo superar as limitações e deficiências apresentadas no período recente pela forma de organização

da produção dominante até os anos 1960/70 – o modelo taylorista/fordista [...]. (FERREIRA, 2000, p. 283).

Ainda de acordo com esse entendimento, observamos que o processo de reestruturação produtiva encontra-se assentado em três eixos principais que se complementam, são eles: 1) as novas tecnologias da III Revolução Industrial, enfatizando-se aí a microeletrônica; 2) as mudanças organizacionais, destacando-se, particularmente, as novas formas de organização do trabalho; e 3) as inovações gerenciais e institucionais, entendidas como as mudanças na gestão dos recursos humanos e nas estratégias empresariais. (Id., Ibid.).

A partir da interação desses eixos, verificamos a emergência de novas formas de organização do trabalho e da produção, como parte intrínseca à superação da crise. Nesse sentido, destacamos que: “[...] O caminho esboçado para a superação dessa crise alia uma nova forma de reorganização econômica e ideológica, o neoliberalismo, com um novo sistema de acumulação do capital, os modelos pós-taylorista e pós-fordista.” (QUEIROZ, 2003, p. 124).

Segundo Queiroz (2003), com o processo de reorganização do sistema econômico e a crescente competitividade dos mercados, obrigando-os a buscar uma produção cada vez mais eficaz e flexível, tornou-se necessária à readaptação dos sistemas de gestão e organização do trabalho. Nessa nova lógica de produção, outras características passam a compor essa organização, tendo em vista as novas concepções surgidas no pós-taylorismo. E, identificando algumas características desse novo contexto econômico, é observado que:

[...] Acirram-se as competições industriais e entre mercados estrangeiros, e o consumidor está cada vez mais atento aos padrões de qualidade dos produtos. Esse quadro levou à incorporação de alguns aspectos da revolução Toyota que transformou os modelos de gestão e produção industrial do Japão, a partir das décadas de 50 e 60, dentro da empresa de mesmo nome. (QUEIROZ, 2003, p. 126).

O novo modelo produtivo, procurando romper com a dinâmica do antigo modelo caracterizado pela rigidez, apresenta como um de seus principais pilares, a acumulação flexível, sobretudo por meio da utilização do avanço tecnológico. Segundo Pino (2002), esse modelo caracteriza-se, principalmente, pelo aparecimento de setores produtivos:

[...] inteiramente novos, pela flexibilização da produção, por novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, especialmente, uma nova alta capacidade de inovação comercial, científica, tecnológica e organizacional. (PINO, 2002, p. 67).

Em linhas mais gerais, consideramos que os estudos de Antunes (2001), definem muito bem, as características do novo modelo produção:

[...] o toyotismo (via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-1945) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo). (ANTUNES, 2001, p. 21).

Notamos - quanto a esse novo modelo de produção - que, embora mudados os princípios rígidos de organização do trabalho para outros de caráter mais flexível, a lógica predominante é a mesma, isto é, a exploração da classe trabalhadora que, nesse modelo, passa a acontecer de forma ainda mais intensa, pois agora se refere não apenas ao esforço físico, mas, para, além disso, os aspectos mentais passam também a ser explorados. Assim, observamos o que está colocado pelo processo de reestruturação produtiva:

[...] não é a superação de características que, em essência, são o próprio modo de produção capitalista. Estamos, isto sim, diante da necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens e mulheres de negócio. (PINO, 2002, p. 68).

E, refletindo mais profundamente quanto às implicações dessa nova fase de desenvolvimento do setor econômico, acrescenta-se o agravamento da exclusão social, sobretudo, por compreender-se que:

[...] Não há como se desenvolver sob o capitalismo um crescimento equilibrado e sem problemas. O aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo. Da mesma forma que há um aumento substancial de produtividade, as transformações tecnológicas e organizacionais aceleram a crescente dispensa de mão-de-obra. (PINO, 2002, p. 68).

A partir disso, podemos verificar que a busca de maior flexibilidade na produção terá como conseqüência não apenas uma mera readaptação do trabalho aos mecanismos novos, como forma de atender às novas demandas do setor produtivo, como também e, acima de tudo, o aumento da miséria e exclusão social. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que, embora se observe o discurso da necessidade de melhor formação dos trabalhadores, maior autonomia, flexibilidade etc., o que de fato se observa é a preocupação com a elevação da produtividade e não com a valorização do trabalhador em si, já que este agora se torna um trabalhador polivalente¹¹.

Kuenzer (2002), também refletindo acerca das novas características que passam a compor o perfil do trabalhador adequado à lógica do modelo toyotista, enfatiza, entre outras, a exigência de:

[...] habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avalia procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, alia raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

Em análise específica ao modelo toyotista e suas influências no perfil do trabalhador, Wolf (2004) nos apresenta reflexões pertinentes que vão ao encontro de nossas análises. De acordo com essa autora, o toyotismo a partir dos anos de 1990, destacou-se como fator integrante da reestruturação produtiva, caracterizando-se como uma verdadeira reforma administrativa no interior das empresas. Afirmamos, nesse entendimento, que a universalização do toyotismo se deve, ainda, as suas políticas de gestão de pessoal, que contemplam o preparo da

¹¹ Segundo Maués (2000, p. 30), o trabalhador polivalente é: “[...] aquele que domine alguns conhecimentos, possua uma boa formação geral, tenha flexibilidade, versatilidade, e outras características que não envolvem fundamentos científico-intelectuais, privilégio de apenas uma minoria”.

subjetividade dos trabalhadores para as novas mudanças estruturais previstas em seu modelo de empresa e, conseqüentemente de produção. Nesse caso, Wolf (2004, p. 362) ressalta:

[...] Foi, o modelo toyota de produção que inspirou as técnicas de gestão do trabalho presentes nos PQTs, isto é, aquelas que respondem pela adequação da força de trabalho às novas demandas de qualificação requeridas pela presente reestruturação empresarial: flexibilidade, polivalência, envolvimento e participação. Qualidades que [...] garantem ao mesmo tempo, o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores que otimizam a nova maquinaria informatizada.

Claro está que o trabalhador mediante esta nova fase do capitalismo, precisa ser, praticamente, infalível, completo e “adaptável” a qualquer situação que ocorra no âmbito do seu trabalho, enfim, possuir as condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade¹². Nessa lógica, observa-se que a “qualidade total” da produção se configura como elemento central do processo produtivo, requerendo para isto, um conjunto de novas aptidões dos trabalhadores.

Essa lógica nos permite afirmar que mediante esse novo modo do trabalho, pautado em inovações tecnológicas, novas formas de organização e gestão do trabalho, o trabalhador entendido como flexível, polivalente e dotado de competências e habilidades necessárias ao aceleração da competitividade no mercado de trabalho será “[...] convidado a vestir a camiseta de ‘sua’ empresa; exigências que rebaterão na formação profissional e no sistema educacional.” (FONSECA, 2006, p. 205).

Assim, compreendemos que, para atender ao perfil desse novo trabalhador, imposto pelo modelo Toyotista, os espaços educacionais assumem a responsabilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, a fim de suprir a demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, pois como afirma Marx (1987, p. 29) “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”.

Nessa linha de raciocínio, Kuenzer (2002) enfatiza:

¹² De acordo com Evangelista e Machado (2000, p. 141), este termo baseia-se: “[...] na posse ou no domínio de novas competências; se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho [...]”.

[...] Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada” [...]. (KUENZER, 2002, p. 80).

Nesse particular, observamos a perversa lógica instituída pelo sistema capitalista de produção à realização do trabalho humano, pois, a cada nova fase de desenvolvimento desse sistema, é perceptível uma exploração ainda maior sobre trabalhador, uma vez que sobre ele recai não apenas a responsabilidade pelo maior e melhor aproveitamento da produção, como também pela sua inserção no mercado de trabalho, agora muito mais competitivo e escasso às reais demandas sociais.

Além disso, chamamos atenção para o fato de que embora o modelo toyotista de organização do trabalho tenha sido propagado por seus idealizadores como métodos de gestão do trabalho que romperia com a estrutura rígida, despótica e limitada da atividade criativa, tal como se desenvolvia o trabalho no modelo taylorista/fordista, sua materialização apenas permitiu a continuidade, em novas bases, à conformação do trabalho à lógica do capital, assumindo apenas uma nova roupagem com a qual está revestido o mesmo velho fenômeno de reprodução do sistema capitalista, pois:

A similitude com as técnicas do sistema Taylor de padronização dos tempos e movimentos operários é patente, só que, agora, no plano cognitivo, do pensamento. Longe do fim do trabalho “taylorizado”, portanto o que verificamos é uma “taylorização” das capacidades cognitivas. (WOLF, 2004, p. 384).

Com isso, verificamos que o paradoxo até hoje se perpetua, pois, embora se enfatize o desenvolvimento de práticas mais conscientes e críticas acerca da realidade, ainda assim identificamos propostas de educação ajustadas à lógica do mercado, bem como a fragmentação e dualidade entre o pensar e o fazer, ainda tão presentes em nossa sociedade.

A idéia de organização racional do trabalho, pautada na disciplina, controle, divisão do trabalho, especialização, supervisão, incentivos salariais e prêmios por produtividade, também é visível em nossos dias, o que nos faz entender que, mesmo com todo o teor de rejeição que o paradigma taylorista nos inspira hoje em pleno século XXI, a verdade é que ainda não

conseguimos substituí-lo totalmente, seja nas formas de organização do trabalho, seja em nossas relações sociais, como bem afirma Braverman (1974), em seus estudos.

Nesse sentido, observamos que as práticas desenvolvidas na gestão do trabalho tornam-se um meio de aperfeiçoar a produtividade da empresa em detrimento do trabalho que agora é ainda mais explorado, sob o discurso da responsabilidade, cooperação, espírito de iniciativa, capacidade de prevenção, entre outras características peculiares a nova organização do trabalho que se estende aos diversos setores sociais.

Com um entendimento mais amplo acerca dos modelos produtivos taylorista/fordista e toyotista, e suas implicações/influências à administração escolar, apresentamos o quadro 01 com o objetivo de sistematizar as principais características referentes à organização do trabalho produtivo e da gestão escolar.

Quadro 1 – Quadro comparativo dos modelos produtivos: características básicas e implicações na educação.

MODELO DE PRODUÇÃO	PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS		
		NO TRABALHO	NA EDUCAÇÃO	NA GESTÃO ESCOLAR
Taylorista/ Fordista	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalização técnica; • supervisão; • controle; • produção em massa; • eficiência; • responsabilidade da produção na equipe gestora. 	<ul style="list-style-type: none"> • divisão técnica do trabalho (posto de trabalho); • fragmentação do trabalho; • divisão entre o pensar e o executar; • o trabalhador como uma extensão da máquina; • controle do tempo; • repetição do movimento; • centralidade da titulação/ diplomação. 	<p>Tecnicismo Educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • especialização de conhecimentos; • currículos estruturados por áreas; • atividades repetitivas em grande quantidade, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento; • memorização; • disciplinamento conteúdos rígidos; • professor como detentor do conhecimento; • aluno como receptor; • transmissão de conhecimentos como método de ensino; • verticalização do ensino; • pedagogia por 	<ul style="list-style-type: none"> • Burocratização da gestão; • Hierarquização das funções; • Centralização das decisões por parte da equipe técnico-pedagógica; • Divisão técnica do trabalho pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> - administração; - supervisão; - inspeção; - orientação. • O professor como executor do planejamento elaborado pelos técnico-educacionais.

			objetivos; • ênfase na aquisição de saberes por meio de técnicas educacionais; • ênfase nos métodos; • avaliação classificatória.	
Toyotista ou acumulação flexível	<ul style="list-style-type: none"> • flexibilidade; • qualidade total; • <i>just in time</i>; • eficácia; • produção por demanda; • responsabilidade da produção no indivíduo/trabalhador. 	<ul style="list-style-type: none"> • polivalência (fim da noção de posto de trabalho); • acúmulo de tarefas; • microeletrônica; • centralidade na demonstração/certificação de competências; • integração entre o pensar e o executar baseada no princípio da imprevisibilidade; • o trabalhador como “colaborador” no sentido de incentivado a dar sugestões e se auto-responsabilizar pela eficácia da produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia das Competências; • ênfase na construção de conhecimentos por meio do desenvolvimento de habilidades e competências; • generalização de conhecimentos; • currículos estruturados na perspectiva da interdisciplinaridade; • interpretação e análise dos conteúdos laborais; • “aprender a aprender” como método de ensino; • avaliação contínua. 	<ul style="list-style-type: none"> • gestão participativa via colegiados; • integração e acumulação do trabalho pedagógico: - a noção de coordenação pedagógica; • descentralização das ações por meio de canais de participação das categorias escolares visando uma melhor operacionalização da gestão.

Fonte: Elaborado conforme os estudos de Kuenzer (2002).

De modo geral, pudemos verificar ao longo deste capítulo que a organização do trabalho humano na sociedade capitalista historicamente vem sendo influenciada pela lógica de organização dos modelos produtivos que, independentemente do momento histórico em que são desenvolvidos, apresentam sempre o mesmo objetivo: a valorização do capital.

Dessa forma, observamos que um conjunto de mecanismos e estratégias peculiares ao atendimento das necessidades desse sistema em suas diferentes fases de metabolismo, tem sido utilizado para o cumprimento de suas metas, seja por meio do controle e divisão do trabalho, fragmentação das atividades, especialização, racionalização, seja por meio de flexibilidade, qualidade total de resultados, eficiência e eficácia da produção espírito de coletividade etc., tendo em vista as demandas do setor produtivo.

Com isso, constatamos - baseados no referencial consultado neste capítulo – que, a escola e mais particularmente a gestão escolar assume características bastante semelhantes às desenvolvidas pelos modelos de produção, evidenciando com isso marcas de princípios não propriamente educacionais que levem em consideração a peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, e sim de princípios permeados por ideologias e interesses oriundos do setor econômico, contribuindo, desse modo, para a descaracterização do papel social da escola e, por conseguinte, da educação e de seus objetivos próprios.

Vale ressaltar que as reflexões apresentadas neste capítulo foram fundamentais ao processo de construção deste estudo, principalmente por ter nos ajudado a compreender a influência que a organização do setor produtivo na sociedade capitalista exerce sobre a realização do trabalho humano e mais especificamente sobre a gestão escolar, possibilitando-nos, com isso, parâmetros importantes para nossas análises acerca da dinâmica interna de gestão do CEFET/PA, considerando, nesse caso, a influência dos fatores externos a escola no seu desenvolvimento.

No capítulo seguinte, refletiremos sobre a gestão da Educação Profissional a partir das reformas ocorridas no contexto dos anos 1990, tendo em vista tratar-se de um contexto de formulações e reformulações de políticas públicas para a educação brasileira. Com isso, buscaremos identificar na legislação atual e demais documentos, as perspectivas, concepções, ideologias e pressupostos orientam a gestão da Educação Profissional, mediante o novo cenário político e econômico que se constituiu nesse período, onde, novas práticas, comportamentos e atitudes são requeridas ao desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DAS REFORMAS DOS ANOS 1990: perspectivas, limites e desafios

No capítulo anterior, mostramos a relação entre a organização do mundo do trabalho e educação, buscando compreender as estratégias de organização do trabalho e seus rebatimentos na gestão escolar. Neste capítulo, buscamos abordar as mudanças ocorridas na educação brasileira a partir das reformas implementadas nos anos 1990, visando identificar suas implicações para a gestão escolar, especificamente no âmbito da Educação Profissional, entendendo que esta última encontra-se situada num âmbito mais amplo: o da gestão escolar brasileira.

Nossa intenção é trazer à reflexão questões que nos possibilitem compreender a lógica instituída à gestão escolar a partir das reformas desenvolvidas no período supracitado, período em que o princípio da gestão democrática, inclusive, é incorporado à educação pública brasileira como direito constitucional, demarcando com isso, novas perspectivas e concepções às práticas de gestão escolar, bem como identificar as influências do contexto sócio-político e econômico em que essas reformas foram realizadas.

Cabe ressaltar que não temos a intenção de analisar criteriosamente as políticas de reforma da EP dos anos 1990, mas apenas compreender e identificar as diretrizes e as exigências requeridas a essa modalidade de ensino, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da gestão escolar que, mediante essa conjuntura assume outras características, devido, principalmente, a busca por uma nova institucionalidade¹³ que segundo Manfredi (2002) acarretou implicações diretas tanto para a gestão quanto para o financiamento da Educação Profissional.

Assim, nosso objetivo é compreender não apenas a lógica instituída às políticas da Educação Profissional a partir das reformas, mas, sobretudo identificar as implicações promovidas pelas reformas educacionais à realidade do CEFET/PA, verificando de que forma as recomendações da reforma foram incorporadas à gestão escolar dessa instituição e que mecanismos foram utilizados para isso.

Mas, para melhor entendermos o contexto de reformas da Educação Profissional nos anos 1990 no Brasil e suas indicações para a gestão escolar do CEFET/PA, em particular,

¹³ Segundo Manfredi (2002, p.143), “a expressão ‘nova institucionalidade’ é usada para designar o conjunto de entidades, atores e agências, bem como sua organização e financiamento”.

consideramos que se torna necessário, em princípio, compreendermos como essa modalidade de ensino vem se constituindo historicamente em nossa sociedade e em especial, a partir da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, bem como a contraposição que impulsionou sua revogação. Dessa forma, a próxima seção se destinará a uma breve incursão pela história da Educação Profissional no Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma breve incursão histórica

A Educação Profissional no Brasil, em termos de discurso oficial, vem sendo apresentada cada vez mais como um importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea tecnológica. Dessa forma, suas dimensões teóricas e práticas não devem restringir-se ao simples treinamento para a empregabilidade, nem apenas à preparação do trabalhador para executar tarefas instrumentais, mas para a atuação com no contexto mais amplo de nossa sociedade (BRASIL, 2003). Nesse sentido, é entendido que a educação profissional e tecnológica,

[...] deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder. (BRASIL, 2003, p. 09-10).

Assim, observamos que a Educação Profissional necessária à construção do cidadão capaz de atuar, de forma consciente, na sociedade tecnológica em que vivemos, precisa, primordialmente, ser entendida como parte integrante da formação do homem, superando o **dualismo** que marcou/marca a educação brasileira, historicamente caracterizada pela divisão de duas propostas distintas; onde de um lado se verifica a educação propedêutica, de cunho acadêmico, voltada para as elites e, de outro, o ensino profissional destinado aos trabalhadores (NEY, 2006).

Para melhor compreendermos o dualismo existente na educação brasileira que distingue classes e prioridades sociais, destacamos a citação a seguir que a esse respeito apresenta a seguinte análise:

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o **dualismo** existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional. (BRASIL, 2000, p. 76, grifo nosso).

É certo que tal **dualismo** encontra-se associado à história de nosso país que desde sua origem reforçou a separação entre o ensino intelectual e o ensino manual. Nessa lógica, Cunha (2000) enfatiza que o preconceito e desprestígio social que marcam a Educação Profissional hoje no Brasil, encontram-se atrelados à própria origem de desenvolvimento dessa modalidade de ensino. De acordo com esse autor, o preconceito ainda hoje observado em relação ao ensino profissional iniciou-se no período Colonial com a realização do ensino de ofícios caracterizado como atividade apenas de escravos que não dispunham de alternativa, gerando com isso, uma verdadeira aversão a esse ensino por parte de homens brancos e livres o que evidenciava a discriminação não do trabalho em si, mas das pessoas que o realizavam.

Dessa forma, constatamos que a utilização da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e manufatureiras acabou “[...] criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71). Essa desqualificação influenciou, segundo este autor, não apenas à construção de sentidos sobre o trabalho, mas, sobretudo, na preservação da dicotomia entre trabalho manual-intelectual.

Nesse mesmo período, ressalta Cunha (Ibid.) que, o ensino de conhecimentos práticos era realizado somente àqueles que não eram dotados de liberdade política, cultural e social, ou seja, destinava-se a pessoas desprovidas de condições mínimas de direitos como as crianças órfãs que eram encaminhadas pelo Estado às instituições próprias do ensino de ofícios, a exemplo do Colégio das Fábricas, criado em 1809, no Rio de Janeiro, com esse objetivo. Por isso, consideramos relevante a citação a seguir:

A herança colonial escravista influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (BRASIL, 1999, p. 21).

Ao analisar o sistema escravocrata que sobreviveu por mais de três séculos no Brasil, Manfredi (2002) afirma que este deixou marcas profundas na construção de representações sobre o trabalho como atividade social e humana, sobretudo por ter envolvido violência contra os nativos por meio da imposição de um padrão civilizatório que não era o seu, destacando aí o papel desempenhado pelo sistema jesuítico de formação que teve como parâmetro norteador o Plano de estudos criado pela Companhia de Jesus, denominado de *Ratio studiorum*¹⁴.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o sistema educacional brasileiro foi reorganizado e o Estado obrigado a montar outro aparato educacional que substituísse o *Ratio studiorum*, sendo criadas, em todo país, instituições de ensino superior destinadas a formar pessoas aptas a exercerem funções qualificadas tanto no exército quanto na administração do Estado. Assim, afirma-se que: “[...] a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino – o primário e o secundário – serviram como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade.” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Paralelo à construção do sistema escolar público, o Estado procurou, segundo Manfredi (Ibid.), desenvolver outro tipo de ensino, separado do Secundário e do Superior, com o objetivo de promover a formação da força de trabalho ligada à produção por meio dos Artífices¹⁵

¹⁴ Segundo Franca (1952), somente por meio da elaboração de um código de ensino universal voltado à elevação dos desígnios de Deus, seria possível uma formação que contemplasse a natureza do homem. Nesse sentido, destaca este mesmo autor que o código de ensino jesuíta, materializado no *Ratio studiorum*, constituiu-se num importante instrumento de formação e valorização do homem cristão à sua época, sobretudo porque privilegiou o desenvolvimento das qualidades do espírito e da personalidade do homem; a utilização da história e a ciência da educação favoreceram a elaboração de um método de ensino que assegurasse a uniformidade de orientações educativas dos jesuítas.

¹⁵ A esse respeito, Nagle (1929, p. 164) apresenta importante contribuição ao ressaltar que: “Iniciativa importante, durante o período republicano, se dá com esta medida que marca a oficialização do ensino profissional no Brasil: de acordo com a autorização legislativa – Decreto nº. 1.606, de 29 de dezembro de 1906 – o Executivo, por meio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendizes Artífices. Os seus dispositivos determinam a criação, em cada uma das capitais dos Estados, de uma Escola de Aprendizes Artífices que, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, se destina a ministrar o “ensino profissional primário gratuito” (Art. 1º), isto é, “formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convincentes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola” (At. 2º) [...] O que vai definir, no entanto, o principal papel dessas escolas é o disposto no At. 6º que, entre as condições para a admissão dos candidatos, especifica a idade mínima de 10 anos e máxima de 13, “preferidos os desfavorecidos da fortuna”. Aliás, no preâmbulo do Decreto, lê-se o seguinte: “Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário, não só os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” etc.[...]”.

para oficinas, fábricas e artesanais. Em linhas gerais, destacamos que as iniciativas de Educação Profissional, durante o período Imperial,

[...] ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002, p. 75-76).

De acordo com Manfredi (op. cit.) tanto as práticas educativas desenvolvidas pelo Estado quanto pelas iniciativas privadas, durante o Império, refletiam duas concepções distintas, mas complementares: uma de caráter assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados e outra que servia como instrumento de formação para o trabalho artesanal, este considerado socialmente útil e qualificado. Outra questão que podemos destacar, ainda com base nesse período, é a falta de recursos públicos garantidos pelo Estado para o desenvolvimento da Educação Profissional, o que abria possibilidades para que outras instituições atuassem neste sentido. Essa discussão será retomada mais adiante.

Com as mudanças advindas nos últimos anos do Império e nas primeiras décadas de implantação do projeto republicano caracterizado, sobretudo, por uma nova fase econômico-social, devido à aceleração dos processos de industrialização e urbanização, empreendimentos industriais, surgimento de grandes centros e a modernização tecnológica, mesmo que ainda em fase de adaptação, observou-se o surgimento de novas necessidades de qualificação profissional¹⁶ inerentes às novas demandas econômicas. (MANFREDI, 2002).

¹⁶ Sobre Qualificação Profissional tem-se o seguinte entendimento: “o termo remete a diversas idéias: à ação de se qualificar profissionalmente; à formação considerada apropriada para uma função técnica especializada; ao conjunto dos conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma profissão; [...]. Oposto ao amadorismo e ao diletantismo, o profissionalismo define o caráter profissional de uma atividade e este é dado por circunstâncias determinadas: conhecimento específico, formação profissional, carreira, autonomia, organização coletiva de categoria dos profissionais, etc. A qualificação profissional, requerida por uma atividade profissional, está, portanto, dentro de um quadro amplo de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador guarda com os objetos de seu conhecimento e com as expectativas sociais sobre o que deve conhecer, saber, fazer e como deve se comportar [...]”(ARANHA E MACHADO, 2000, p. 274)

Segundo estudos realizados por Nagle (1929), o ensino profissional, durante a República pouco, ou quase nada mudou, apresentando inclusive as mesmas características e propósitos de outrora, como podemos visualizar na citação a seguir.

[...] Continuam durante a República, e com igual freqüência, a mesma linguagem e os mesmos propósitos que sempre acompanharam e influenciaram o desenvolvimento desse ramo do ensino. Agora como antes, o ensino técnico-profissional é organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. Figurava, portanto, menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública”; [...] Essas são as marcas originárias do ensino técnico-profissional; desde as primeiras tentativas de instalação no Brasil, até a época que está sendo analisada, os traços originais não desapareceram [...].(NAGLE, 1929, p. 164).

Ao analisar especificamente o provimento do ensino profissional no período republicano, Manfredi (2002) ressalta que este foi desenvolvido por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas como: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, que contribuíram com algumas iniciativas pontuais. A autora ainda ressalta, quanto a esse período, que os destinatários ao ensino profissional não eram mais **apenas os pobres e desvalidos**, e sim aqueles que, por pertencerem aos setores urbanos populares, iriam se transformar em trabalhadores assalariados, o que não descartava, contudo, a dicotomia existente entre a formação intelectual das elites e a formação manual para os trabalhadores.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, o EP foi equiparado, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico, “[...] sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para as “elites condutoras do país” e ensino para desvalidos da sorte [...]” (BRASIL, 1999).

Assim, o Art. 34, da Lei nº. 4.024/61 dispõe que o “ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Observa-se que o Ensino Técnico Profissional é incorporado à Lei como parte integrante do Ensino Médio, como se verifica mais claramente no Art. 47, que estabelece: “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial”.

O Parágrafo Único deste mesmo Art. ainda dispõe: “Os cursos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.” O Art. 48 da referida Lei afirma o compromisso do Estado para com este ensino, validando sua certificação enquanto pertencente ao Ensino Médio e nesse sentido destaca: “[...] Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.” (BRASIL, 1961).

A reformulação da Lei nº. 4.024/61 pela Lei nº. 5.692/71 também representa um marco na história da Educação Profissional ao generalizar a profissionalização no Ensino Médio, até então denominado de segundo grau. Considera-se, que grande parte do quadro atual da Educação Profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa lei, dentre os quais se destaca:

[...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (BRASIL, 1999).

Além disso, afirmamos que, a partir da Lei nº. 5.692/71, a Educação Profissional deixa de ser limitada apenas às instituições especializadas, tornando a responsabilidade de sua oferta difusa, recaindo, principalmente, aos sistemas de ensino público estadual que, por sua vez, encontrava-se em estado de deterioração acelerada, devido ao crescimento quantitativo do ensino de primeiro grau.

Contudo, é destacado no Parecer nº. 16/99 que esse processo não interferiu diretamente na qualidade da Educação Profissional das instituições especializadas, mas sim nos sistemas públicos de ensino que “[...] não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país.” (BRASIL, 1999). Ao generalizar a profissionalização no segundo grau, a Lei nº. 5.692/71 possibilitou o surgimento de vários cursos sem investimento adequado e perdidos num segundo grau supostamente profissionalizante e de qualidade (Id.).

De acordo com as análises de Silveira (2007), os principais objetivos da Lei nº. 5.692/71 consistiam em assegurar a ampliação da oferta do ensino de 1º grau, para garantir formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, bem como a qualificação

mínima à inserção da classe trabalhadora no processo produtivo, como previsto no Art. 1º dessa Lei.

Em síntese, afirma-se que a Lei de nº. 5.692/71,

[...] na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, a ser ministrada no então segundo grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrado a habilitação profissional e o segundo grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, na falta de financiamento de que padece o ensino médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas. (BRASIL, 1999).

Notamos que, mediante a promulgação da lei nº. 5.692, o segundo grau perde a identidade que já havia construído no passado, seja de caráter acadêmico-propedêutico ou terminal-profissional. Nessa lógica, o tempo destinado à educação geral foi reduzido e, o ensino profissionalizante, incluído na carga horária que antes era destinada às disciplinas básicas. (Id.).

Ney (2006, p. 262) refletindo mais profundamente sobre os efeitos da Lei 5.692/71, destaca que, embora esta tenha representado um fracasso para a educação no Brasil com a profissionalização compulsória em todo o segundo grau, “[...] apresentou a integração entre nível médio e a formação profissional (atual Educação Profissional)”. Integração esta reduzida que permanecerá segundo esta autora, até a reforma instituída pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990, quando da instituição do Decreto 2.208/97, a qual será tratada mais adiante.

A partir das décadas de 1970/80, as novas formas de organização e gestão do trabalho modificaram a dinâmica do setor produtivo configurando um novo cenário econômico, político e social. Em decorrência disso,

[...] passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. (BRASIL, 1999, p. 21).

Desse modo, enfatizamos que as empresas passaram a exigir trabalhadores mais qualificados, tendo em vista o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção, sendo demandadas à realização do trabalho novas competências¹⁷ e habilidades relacionadas à inovação do setor produtivo, destacando-se a criatividade, autonomia na tomada de decisões, o trabalho em equipe, flexibilidade, entre outras que atendam as novas necessidades advindas com esse novo cenário, uma vez que “[...] As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais” (Ibid., p. 22).

Por isso, afirmamos que à Educação Profissional, passa a ser requerida, além do domínio operacional, à compreensão global do processo produtivo, bem como a valorização da cultura do trabalho necessária à tomada de decisões que passam a caracterizar o novo perfil do profissional na sociedade globalizada. (BRASIL, 1999).

A partir da compreensão de que a mudança de paradigma desencadeada nas décadas 1970/1980 influenciou, sobremaneira, na organização do trabalho e, por conseguinte na reestruturação da Educação Profissional como forma de adequá-la às novas exigências do mercado de trabalho que se (re)configurava é que nos parece pertinente à reflexão sobre a reforma da Educação Profissional nos anos 1990, considerando o fato de tal reforma ter expressado sobremaneira a lógica instituída pelo novo cenário político-econômico que se delineava.

Assim, nosso objetivo com a seção seguinte é identificar que implicações a reforma da Educação Profissional trouxe para a gestão escolar, tendo em vista os objetivos propostos para a (re)organização dessa modalidade de ensino, se apresentaram indicadores de rupturas com vistas à formação do homem (desenvolvimento humano) ou de ajustamento à lógica do capital em sua nova fase de desenvolvimento, como historicamente vem sendo feito.

¹⁷ Segundo Araujo (1999, p. 174), “[...] A utilização do termo competência, que se apresenta como “algo novo”, parece significar uma tentativa de ocultação do que se está procurando formar junto aos trabalhadores, como diz Tanguy, a noção de competência expressa e oculta, ao mesmo tempo, empresas pela busca de elementos subjetivos para a adaptação do trabalhador às novas práticas produtivas. Atrás do novo está a imprecisão e a confusão do que ainda não está dado, claro” e mais adiante, o autor complementa sua idéia afirmando: “As competências configuram um modelo de tratamento, controle e organização dos trabalhadores fazendo requerimentos do tipo: capacidade de pensa, de decidir, de ter iniciativa, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha [...]”. (Id., Ibid., p. 175).

2.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A reforma da Educação Profissional instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso durante os anos 1990, assim como outras reformas que têm configurado as políticas educacionais no Brasil, foi anunciada com o propósito de melhorar a oferta educacional, bem como adequá-la às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, afirma Manfredi (2002).

Ao analisar as reformas implementadas na Educação Profissional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que corresponde ao período 1995-2002, Manfredi (2002) destaca o desenvolvimento de políticas que desencadearam um novo cenário educativo, sobretudo porque estas possibilitaram a entrada de novos protagonistas sociais, entre os quais se destacam sindicatos, associações comunitárias e organizações não-governamentais. Essa redefinição de responsabilidades com a Educação Profissional, segundo essa autora, teve implicações diretas tanto para o financiamento quanto para a gestão da EP, pois:

[...] buscou-se reduzir o papel do Estado, propôs-se a aproximação estreita do ensino às necessidades do mercado de trabalho, da empresa com a escola, o envolvimento ampliado do empresariado tanto nos rumos como no financiamento da educação básica (fundamental e média) e profissional. Prevaleceu a idéia das escolas se ajustarem ao mercado, montando o currículo não mais a partir das disciplinas de formação geral, mas segundo o perfil ocupacional e as demandas de competências do mercado de trabalho. (BRASIL, 2003, p. 24).

Mediante esse cenário, indagamo-nos acerca do papel que é colocado para o Estado enquanto responsável pelas políticas públicas sociais, visto que outras instituições sociais passam a desempenhar essa tarefa. Cury (2002 p. 188), também refletindo acerca dessa questão, enfatiza em seus estudos que: “[...] A Educação Profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída [...]”.

Assim, Manfredi (2002) afirma que a articulação entre as iniciativas de diferentes atores sociais, bem como a construção de parcerias com instâncias não-governamentais na elaboração de planejamentos, sustentação, acompanhamento e avaliação, nesse campo da Educação Profissional, têm gerado implicações diretas para organização, gestão e financiamento

dessa modalidade de ensino, tendo em vista a busca pela modernização, entendida basicamente como processo de aproximação com setores produtivos. Por isso, afirmamos que as escolas técnicas foram inseridas na lógica do mercado e da autonomia financeira, ressaltando-se a seguinte análise:

[...] No discurso dos documentos oficiais que justificam as reformas, por autonomia entende-se a não-dependência de recursos da União. Entendimento expresso também nos atos legais, como a Medida Provisória 1.549/97 [...] que exime a União da responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica federal. (MANFREDI, 2002, p. 160).

Tal reflexão encontra-se pautada nos resultados de pesquisa realizada no Estado de São Paulo, onde se observou que o EP desde o século XX adquiriu, maior desenvolvimento impulsionado pelos interesses da indústria o que, para Manfredi (op. cit.), justifica-se pelo fato de que, mesmo existindo parâmetros nacionais, o desenvolvimento desse tipo de ensino ocorreu de forma diferenciada nos vários Estados e regiões do país, não sendo possível, nesse caso, falar em um sistema público único e homogêneo.

De acordo com os estudos realizados por Araújo (2007), a proposta de uma nova institucionalidade para a formação profissional emerge num contexto de transformações no mundo do trabalho encontrando-se fundamentada, basicamente em dois princípios: “[...] a propalada inadequação dos sistemas tradicionais de formação profissional e a existência de uma rede maior de entidades de educação profissional até então desconhecida e não mobilizada de forma orgânica [...]” (p.69-70). Assim, essa suposta nova rede de Educação Profissional foi promovida pelo Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR¹⁸ que por meio de seus princípios induziu o pressuposto de que o sistema de ensino técnico tradicional, mediante as mudanças geradas no mundo do trabalho, não mais atendia as necessidades de formação profissional.

¹⁸ De acordo com Araújo (2007), o Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR tinha como finalidade “[...] qualificar pelo menos 20% da população economicamente ativa (PEA) brasileira, constituída dos indivíduos com idade superior a 16 anos [...]”. Contudo, afirma Araújo que embora o PLANFOR tenha visado promover uma nova cultura de educação profissional tal como outras políticas, “[...] sofreu com as descontinuidades e reduções de valores nos orçamentos, que, depois de um crescente aumento de recursos, decresceram de R\$ 493 milhões, em 2001 e para R\$153 milhões, em 2002. (ARAÚJO, 2007, p. 95).

Em consequência disso, analisa Araujo (op. cit.), que no caso específico do Estado do Pará, e em particular na cidade de Belém, a situação não foi diferente, sendo perceptível às modificações no quadro da Educação Profissional por meio do surgimento dos novos atores institucionais que, em 1995 chegaram mais do que triplicar o número de entidades voltadas à oferta de EP e, com base em estudos realizados anteriormente por esse mesmo autor afirmamos que: “[...] Esse crescimento ocorreu em todas as categorias do ensino profissional livre, com destaque, porém, para as entidades de movimento sindical, do setor privado e de Organização Não-Governamentais.” (ARAUJO, 2007, p. 70).

O autor complementa suas análises, enfatizando que a Educação Profissional no Estado do Pará se desenvolveu:

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

Tal constatação nos permite entender que a reforma implementada a partir dos anos 1990 e o projeto de uma nova institucionalidade da Educação Profissional dificultaram a democratização da gestão no âmbito da EP, ao possibilitar, entre outras questões, iniciativas diversas de financiamento por via de acordos e parcerias¹⁹ estabelecidas entre as instituições de ensino e o setor privado, tendo em vista que, como analisava Manfredi (2002, p. 173): “[...] O foco da reforma é a melhoria de qualidade e da pertinência da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, construindo e fortalecendo parcerias entre sociedade e Estado, entre escola e setor produtivo”.

Além disso, destacamos ainda o fato de que os diferentes atores sociais anunciados pela nova institucionalidade da Educação Profissional, entre os quais: o governo, os empresários e os trabalhadores, passam a disputar visões e projetos distintos, tendo em vista as diferentes visões do que seria preparar bem o trabalhador para sua atuação profissional, tendo prevalecido à lógica pragmática de formação dos trabalhadores, na qual se verifica estreita relação de ajustamento àquilo que o mercado demanda. (ARAUJO, 2007).

¹⁹ Segundo Manfredi (2002, p. 172), “[...] O conceito de parceria, além de envolver o repasse de recursos financeiros, geralmente exige da entidade participante uma contrapartida em investimentos de infra-estrutura material e/ou de recursos humanos”.

Percebemos, com isso, que um fator significativo à organização e gestão da EP é a construção de um sistema público de Educação Profissional que garanta, às escolas, recursos públicos para seu desenvolvimento, estes por sua vez constituídos em políticas públicas que contribuam para a construção de uma visão mais ampla acerca da formação profissional dos trabalhadores bem como de sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, observamos que a elaboração de políticas públicas de financiamento para a Educação Profissional²⁰ no Brasil, apresenta-se como fator primordial para se pensar a democratização dessa modalidade de ensino, principalmente por se considerar que:

O desafio a ser enfrentado com vistas à expansão e democratização da educação profissional no Brasil assume grande relevância no contexto atual em razão das expectativas de elaboração de uma nova política pública para o setor, tendo como referência sua articulação com o novo projeto de desenvolvimento nacional e o compromisso com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade [...]. (BRASIL, 2003, p. 107).

Com a promulgação da atual LDB nº. 9.394/96, que reserva pela primeira vez um capítulo à Educação Profissional, a perspectiva de integração prevista na Lei Federal nº. 5.692/71 é rompida sob argumentos²¹ que justificavam a necessidade de reforma da EP.

Assim, o Art. 40 da LDB/96 estabelece: “[...] A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. É importante percebermos que o termo “articulação” não é utilizado por acaso, mas traz em si concepções e

²⁰ Caracterizando a estrutura de financiamento da Educação Profissional no Brasil, Manfredi (2002, p. 171-172), afirma que é possível identificar: “[...] duas situações não excludentes, mas na maioria das vezes, complementares. A mais convencional diz respeito ao que chamaríamos de autofinanciamento, em que cada entidade capta e investe recursos próprios na execução e manutenção de suas próprias estruturas formativas. Tais recursos podem ser de origem interna ou externa. No caso das entidades estatais, os recursos internos provêm da alocação de verbas advindas da arrecadação de impostos, ao passo que os externos, de empréstimos vindos do exterior [...]”

²¹ Para Ney (2006, p. 260), tais argumentos fundamentaram-se basicamente nos seguintes aspectos: “[...] a) a necessidade de expansão da oferta de vagas no Ensino Médio; b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho; c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático (obtido de uma única vez com a qualificação profissional); d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e os novos processos produtivos; e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sem que o trabalhador tenha condições de ser re-profissionalizado; f) a transformação das escolas técnicas de qualidade, os CEFETs, por exemplo, em preparatórios para vestibulares de alunos oriundos das elites, deixando de cumprir sua missão; e g) o alto custo de uma escola técnica para oferecer basicamente a parte acadêmica do Curso Técnico de segundo grau, ou seja, em razão da preparação para o vestibular dos alunos citados na letra f, os laboratórios e oficinas das escolas acabam ficando subutilizados [...]”

ideologias bastante definidas quanto a essa modalidade de ensino, sendo nítida a intenção de separar o Ensino Médio da Educação Profissional. Nessa lógica, observamos que,

[...], o aluno fica com duas opções de se profissionalizar no Ensino Médio, cursar a Educação Profissional (tipo pós-médio); a segunda é cursá-los concomitantemente a partir do segundo ano do Ensino Médio e a de Educação Profissional, já que as escolas que ministram o Ensino Médio não podem oferecer a Educação Profissional. (NEY, 2006, p. 262).

De acordo com a atual LDB, mais precisamente em seu Art. 39, “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p. 21). Contudo, verificamos a existência de contradições na referida lei, com relação à Educação Profissional, como bem explicita Cury (2002):

[...] De acordo com a Lei nº. 9.394/96, art. 36, parágrafo 2º, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício e profissões técnicas”. Já o parágrafo 4º do mesmo art. 36 estabelece uma distinção entre “a preparação geral para o trabalho”, certamente para fazer jus ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e a “habilitação profissional” cujo desenvolvimento pode ser feito ou nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas. Por outro lado, o art. 40 da LDB usa expressão “articulação” a interface entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, p. 187).

Com isso, constatamos que a Educação Profissional ora é entendida como parte do Ensino Médio, ora é pensada para além deste nível de ensino, o que certamente deixa dúvidas quanto à sua real dimensão educacional. Entendemos, assim que a variedade de níveis de Educação Profissional: inicial e continuada, técnica e tecnológica, bem como a forma como é ofertada socialmente por diversas e diferentes instituições acabam por influenciar a dinâmica de gestão escolar, pois, dependendo da forma como essa modalidade de educação é estruturada e oferecida é que os parâmetros para sua organização são definidos e executados pelos sujeitos escolares.

Por outro lado, não podemos esquecer que o cenário referente à Educação Profissional no Brasil é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual constituída pelos proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda. Assim sendo, podemos inferir, ainda que de

forma preliminar, que não apenas a gestão da Educação Profissional como o financiamento, a prática pedagógica dos professores, entre outros aspectos relacionados ao processo educacional, tem refletido a lógica da política-econômica de nosso país.

A Reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto nº. 2.208/97, consolidou segundo Oliveira (2007), o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB regulamentando, não especificamente o nível técnico, mas uma modalidade de educação, dividida em níveis de ensino próprios.

Nesse caso, a organização da Educação Profissional se distingue do Ensino Médio, gerando uma independência, produzindo também polêmica e descontentamento por parte de entidades representativas dos trabalhadores como o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional - SINASEFE e entidades da sociedade civil como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que se mobilizaram na discussão em torno da problemática materializada no Decreto nº. 2.208/97, solicitando revogação imediata do referido Decreto.

Para Oliveira (2007), essa reforma carrega um traço marcante em sua realização, devido a suposta necessidade de adequação do ensino às tendências mais recentes do mercado de trabalho, como podemos identificar claramente nos objetivos propostos por esse Decreto. De acordo com o Art. 1º do Decreto nº. 2.208/97, a Educação Profissional tem por objetivos:

- 1) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- 2) proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- 3) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- 4) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

De acordo com o Decreto nº. 2.28/97, a Educação Profissional se articula com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que se constituam em mecanismos de educação continuada, como disposto em seu Art. 2º:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Assim, conforme o Art. 3º do Decreto nº. 2.208/97, a Educação Profissional compreende os seguintes níveis de ensino:

- I- básico: destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e superior. (BRASIL, 1997).

Essa definição dos níveis de Educação Profissional, segundo Ramos (2006), instituiu a separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No caso específico das Escolas Técnicas e CEFETs, isso buscou a (re) integração ou, pelo menos, a articulação dos cursos por meio da chamada concomitância interna, na qual os alunos cursavam o Ensino Médio ao mesmo tempo em que o curso Técnico. Dentre as estratégias utilizadas por essas instituições de ensino, Ramos (2006) destaca a inclusão de disciplinas instrumentais à profissionalização como carga horária da parte diversificada; utilização dessa carga horária às disciplinas introdutórias de determinada habilitação ou grupo de habilitações; e ampliação da carga horária de disciplinas da base nacional comum que apresentavam os fundamentos científicos de habilitações.

Ainda refletindo sobre a concomitância entre Ensino Médio e Educação Profissional, Ramos (2006) ressalta:

[...] O fato de o aluno começar o curso técnico no segundo ano do Ensino Médio apontava para uma deficiência de pré-requisitos, o que antes não acontecia porque a transição para a formação específica se dava gradativamente ao longo do curso. Esse problema atingia os alunos que cursavam o Ensino Médio na própria instituição e, mais ainda, aqueles que cursavam ou haviam concluído o Ensino Médio em outros sistemas de ensino, e foi enfrentado por diferentes alternativas. Uma delas foi adiar o início da

concomitância. Nesse caso, em cursos cujo mínimo era de 1.200 horas, a conclusão do curso técnico dar-se-ia após o Ensino Médio. Aumentavam-se, com relação ao aluno, o tempo para diplomação no curso técnico e, para a escola, o risco de evasão, pois, muitas vezes, concluído o Ensino Médio, o aluno abandonava o curso técnico. (RAMOS, 2006, p. 296).

De acordo com essa mesma autora, tais problemas levaram as instituições a não insistirem na (re)integração dos Ensinos Médio e Técnico. Isso fez com que muitas delas se voltassem para a oferta de Ensino Médio independentemente dos cursos técnicos, bem como para a oferta de cursos técnicos de forma restrita e com frágil base científica. Nesse sentido, ressalta-se que o Decreto nº. 2.208/97,

[...] desmontou o ensino integrado e implantou os cursos em concomitância interna ou externa (para quem está cursando o nível médio na mesma ou em outra instituição) e os sequenciais ou pós-médios (para quem já tem o nível médio), além dos cursos de nível básico (sem exigência de escolaridade) [...]. (BRASIL, 2003, p. 26).

Por considerar essa realidade, Oliveira (2007) enfatiza que a reforma instituída pelo Decreto nº. 2.0208/97 apresenta uma preocupação notória sobre a organização e a estruturação do ensino de nível técnico que se configurou como o alvo da reforma, cujo ponto principal consistiu na **separação entre Ensino Médio e Técnico** que passou a ser organizado de forma independente de modo a atender as necessidades do capital: produção de um vasto exército de reserva devidamente qualificado, que em períodos de desenvolvimento econômico lento contribui para o acirramento da competitividade entre os próprios trabalhadores, desvalorizando-os.

Observamos, então que a reforma dos anos 1990 buscou ajustar a educação profissional às demandas do mercado, atendendo com isso, as demandas formativas exigidas pelo setor produtivo, mas não apenas isso definiu também currículos e perfis profissionais ajustados às novas necessidades do mercado. (BRASIL, 2003).

A formação profissional brasileira, como expressão da divisão do trabalho, é bastante clara pelo fato de que não se insere na Educação Básica, ocorre à parte, sendo diferenciada tanto na sua organização quanto nos seus propósitos. Desse modo, a reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 evidenciou dois tipos de educação, sendo que cada uma destinada a formações distintas. Assim, é revelado o caráter instrumentalista/produtivista da

reforma com seu emblemático ideário de competências e habilidades de estar inserida numa perspectiva educativa mercadológica.

Encontramos presente, na justificativa para a reforma do Ensino Médio, a alusão de que é a revolução informática que promove mudanças efetivas no conhecimento. Assim, referindo-se a uma “nova sociedade”, O MEC/SEMTEC entende que surge uma sociedade do conhecimento em decorrência da revolução tecnológica que promove mudanças na produção e na área da informação. Para a Educação Profissional, da mesma forma, centra-se o discurso na necessidade de preparar as pessoas para um mundo em mutação.

O saber é entendido pelo MEC/SEMTEC como mera informação, e, por isso, torna-se menos requerido do que saber mobilizar competências. Nesse sentido, o que importa é essa capacidade de utilizar a informação em situações imprevisíveis que exijam discernimento e decisão. Sob essa perspectiva, nos documentos do MEC/SEMTEC tem sido dada ênfase à pedagogia das competências como metodologia pedagógica capaz de conferir a capacidade de aprender a aprender do educando visando ao “desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho.”(BRASIL, 2001).

Desse modo, constatamos que a Educação Profissional, assim como as outras modalidades de ensino no Brasil, passa por uma crise que só pode ser compreendida se nos remetermos a fatores externos à própria educação, considerando-se que esta se encontra inserida num contexto mais amplo e complexo, no qual se verifica o desenvolvimento de estratégias econômicas diversas para o alcance da maximização dos lucros. Por esse motivo, visando à implementação da reforma da Educação Profissional, é apresentada a seguinte justificativa:

[...] A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária. (BRASIL, 1997, p. 08).

Em linhas mais gerais, afirma-se que o Decreto nº. 2.208/97 buscou reforçar a velha **dualidade** entre a formação geral e a formação específica, profissional, tendo em vista a maior aproximação com as necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas. Desse modo, observamos que a reforma instituída pelo referido Decreto, aprofundou,

senão impediu a construção de uma educação politécnica²² em consonância com as propostas de cidadania ativa. (BRASIL, 2003).

Segundo Manfredi (2002), o desmembramento desses dois tipos de ensino recriará a coexistência de redes de ensino separadas que funcionarão com premissas distintas, isto é, o sistema regular com uma perspectiva de formação para a continuidade em nível universitário, e o sistema profissional apoiado na lógica do mercado. Dessa forma, verificamos que: “[...] Essas premissas, subjacentes à estratégia de restabelecimento da dualidade de redes e currículos, parecem se coadunar perfeitamente com a lógica geral de reforma do Estado brasileiro [...]” (Id., *Ibid.*, p. 135). Nessa lógica de raciocínio, é enfatizado que:

[...] a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, ensejou a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante. (MANFREDI, 2002, p. 134-135).

Como podemos notar o papel desempenhado pelo Estado brasileiro têm favorecido a separação das redes de ensino e conseqüentemente a democratização da Educação Profissional que, mediante a realidade descrita, reduz seu universo de formação a uma etapa estanque e fragmentada da Educação Básica, o que pode ser entendido como uma conseqüência da lógica reformista do Estado dos anos 1990 que em linhas gerais incentivou a atuação da iniciativa privada no setor público com o discurso de Estado moderno e mínimo.

Dáí, observarmos, a partir desse contexto, inúmeras outras reformas sendo desenvolvidas nos diversos setores sociais, dentre eles, o da educação que, mediante tal

²² De acordo com Aranha (2000, p. 130), a perspectiva da Educação Politécnica insere-se: “[...] na busca da articulação dialética entre educação e trabalho, de tal maneira que a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho. Não compreende o vínculo trabalho-educação como simples demanda do processo de produção de atributos a serem formados no sujeito pela educação. Compreende a educação enquanto processo inserido na busca de superação da alienação do trabalho. Dessa forma pode ser entendida como uma educação capaz de fornecer uma sólida base científica e tecnológica aos educandos, necessária à compreensão dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. Visa contribuir para a síntese entre teoria e prática, fundamental para o processo de transformação social e de autotransformação dos sujeitos. Não se restringe a um mero domínio de técnicas, pois busca desvelar os princípios científicos que as embasam, relacionando humanismo e ciência nesse processo [...]”.

conjuntura passa a incorporar paulatinamente na elaboração e reestruturação de suas políticas públicas princípios propagados pela reforma do Estado e sua lógica gerencialista de gestão.

Cabe, contudo, entendermos que, a reforma do Estado brasileiro, desenvolvida nos anos 1990, não aconteceu por acaso ou de forma imediatista, e sim devido a um conjunto de antecedentes históricos que conduziram a sua realização a exemplo da crise econômica dos anos 1970/80 que refletiu, entre outros motivos, no esgotamento do modelo produtivo taylorista/fordista bem como do Estado de Bem-Estar Social, justificando, assim, a necessidade do estabelecimento de um novo paradigma produtivo e nova forma de gestão do Estado.

Com isso, consideramos que se torna pertinente identificarmos as influências da reforma do Estado dos anos 1990 para a educação e mais especificamente à gestão escolar. A esse respeito vejamos a seção a seguir.

2.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO

No Brasil, temos no então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Pereira, um importante defensor da substituição do modelo de Estado de Bem-Estar Social que, invertendo a lógica da crise econômica, atribui ao Estado interventor à causa do colapso econômico. Para Pereira (1997), a crise de 1970/80 ocorreu devido aos altos gastos que o Estado de Bem-Estar realizou em relação a serviços sociais:

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

É nessa perspectiva que Pereira sugere, como saída da crise, a substituição do Estado de Bem-Estar Social para um Estado Social Liberal que, em sua concepção, seria a forma

mais eficiente para combater a crise provocada pelo modelo assistencialista que gerou a ingovernabilidade do Estado:

[...] Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal; social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (PEREIRA, 1997, p. 18).

Pereira também afirma que a Reforma do Estado seria uma condição precípua para o restabelecimento da economia, agora em uma perspectiva globalizada, na qual seria necessário um Estado menos protetor e mais competitivo, abrindo, com isso, frentes para que a iniciativa privada assumisse a responsabilidade na oferta de serviços públicos sociais, como podemos observar na citação a seguir:

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade e competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais. Será o que propusemos chamar de um Estado Social-Liberal, em substituição ao Estado Social-Burocrático do século vinte. (PEREIRA, 1997, p. 52-53).

Com isso, Pereira justifica a Reforma do Estado como uma forma de ter cidadãos mais livres, mais maduros politicamente, mais individualistas por tornarem-se mais conscientes de seus direitos individuais e, ainda que contraditoriamente, mais solidários porque mais dispostos estariam a organizarem-se em prol dos interesses coletivos, uma vez que estariam menos protegidos ou tutelados pelo Estado.

É interessante percebermos que, nessa concepção, o Estado interventor é visto como um fator negativo à sociedade, por dificultar a tomada de consciência política dos indivíduos por meio das políticas assistenciais e, ainda, por impedi-los do direito de exercerem sua liberdade à competição.

Com isso, Pereira justifica, na proposta MARE, que para o Estado ser mais forte deveria ser menor, isto é, minimizar suas responsabilidades com os serviços públicos sociais, encaminhando à própria sociedade civil²³ a tarefa de oferecer tais serviços. Diante disso, o que se verifica, em nível nacional, é um maior investimento no setor privado em detrimento do setor público.

Ao refletir a esse respeito, Santos (2004) também enfatiza em seus estudos que o Estado, cada vez mais, tem caminhado para o encolhimento de sua função social em prol dos interesses privados do capital, uma vez que os argumentos utilizados, não só para a superação da crise como também para o alcance da participação, descentralização e autonomia, são vislumbrados por meio de um discurso neoliberal, no qual se defende a tese de que cada indivíduo precisa fazer a sua parte para que haja o desenvolvimento social, como previsto no discurso oficial do Ministro da reforma do Estado.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos a perspectiva de Silva (2003), também voltada para a interpretação da influência exercida pelo metabolismo do capital e suas crises. Para essa autora, os motivos da reforma do Estado desenvolvida nos anos 1990, diferentemente do exposto pelos neoconservadores que, assim como Pereira, defendem a idéia de que a solução para a crise estava na Reforma do Estado, revelaram a crise do sistema econômico capitalista e sua dinâmica de produção. Por essa razão, acredita-se que:

Essa crise, motivada pela queda da taxa de lucro, foi apresentada pelos neoconservadores como um distúrbio, uma “anormalidade” do sistema, produzida por fatores “externos”. Por essa razão, não tardaram em atribuir ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, sobretudo ao seu caráter intervencionista e ao sistema de proteção social, as causas da crise. Alarmaram o mundo com a tese da “ingovernabilidade”, ao mesmo tempo que empreendiam uma ofensiva contra os direitos conquistados pelas classes populares nas décadas anteriores como forma de recompor as condições de acumulação do capital. (SILVA, 2003, p. 54).

E, ainda considerando a Reforma do Estado nos anos 1990, segundo a concepção neoliberal, essa autora faz a seguinte reflexão:

²³ “Para Hegel, Sociedade Civil é o momento que sucede à família como lugar de satisfação das necessidades. Da dissolução da unidade familiar surgem às classes sociais e uma multiplicidade de oposições entre diferentes grupos, todos eles tendo por base os interesses econômicos. Na medida em que cada um desses grupos tem por objetivo principal a defesa dos seus interesses, a tendência é estabelecer-se uma generalizada, um *bellum omnium contra omnes*, que põe em perigo a própria sobrevivência da sociedade.” (TONET, 2008, p. 2).

Para os neoconservadores, a crise não é um elemento constitutivo do sistema capitalista. Pelo contrário, é um fato de perturbação, provocada pela incapacidade do Estado em responder as crescentes demandas oriundas das expectativas com o alargamento dos direitos sociais e democráticos. (SILVA, 2003, p. 54).

Ao tratar dos efeitos da crise no contexto brasileiro, a autora é ainda mais enfática ao caracterizar que essa tendência pode ser evidenciada pela política de privatizações que “[...] ampliou o espaço de penetração do capital multinacional e pelas mudanças constitucionais que flexibilizam as relações capital/trabalho, além de restringir o sistema de “proteção” social e os investimentos na área social.” (SILVA, 2003, p. 58-59).

Fonseca (2006), também analisando os efeitos da crise junto à Reforma do Estado, ressalta:

Se, nas políticas públicas houve rebatimento da reestruturação produtiva e da reforma do Estado, não seria diferente na Educação: o sistema educacional brasileiro vem se ajustando às imposições do mercado – reduzindo cursos, para minimizar custos e maximizar lucros; ampliando formas privadas de educação em detrimento da universalização do ensino público e gratuito de qualidade; investindo na qualificação e capacitação como forma de adequar a mão-de-obra em detrimento de uma formação que agregue qualidade de vida à força de trabalho. (FONSECA, 2006, p. 204-205).

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

Essa mudança de consciência está associada também à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica, e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si.

Assim, embora o discurso oficial sugira a compreensão de que o termo **gestão** pressupunha ações democráticas, participativas e inovadoras, na realidade, compreendemos que o que se passa a desenvolver, no âmbito escolar, são procedimentos necessários à operacionalização dos novos interesses do mercado.

Nesse sentido, a educação passa a ser pensada como um meio de alcançar a mobilidade social, considerada como requisito indispensável à qualificação profissional e, nessa ótica, a certa “estabilidade” econômica. Tais pressupostos sustentaram/sustentam a idéia de que a educação seria a grande alavanca do desenvolvimento econômico do país, como se as desigualdades sociais fossem conseqüências unicamente de problemas oriundos da educação e não de uma estrutura macro social.

No que diz respeito, particularmente, à gestão escolar, enquanto ato de administrar, organizar e planejar e avaliar atividades relacionadas ao processo educacional percebemos, nas leituras realizadas acerca desta temática, haver uma forte adequação aos princípios do mercado de trabalho e à lógica de gestão gerencial, prevista por Pereira no início dos anos 1990, que se caracterizou pelos princípios da eficiência, qualidade total, flexibilização, descentralização das decisões, controle dos resultados, entre outros que passaram a compor o discurso de modernização dos processos administrativos, inclusive na educação.

Esta lógica, entendida por Pereira como superação de uma administração burocrática e capaz de atender as novas exigências do mercado competitivo, passa a ser, paulatinamente, incorporada à instituição escolar. Nesse caso, observamos que um conjunto de novas características passa a fazer parte de discussões e práticas administrativas escolares como forma de atender ao novo contexto sócio-político e econômico que se delineou a partir dos anos 1990.

Ao utilizar como argumento, a ineficiência da administração burocrática que levou a crise do Estado de Bem Estar Social, Pereira (1997) afirma:

[...] no século vinte, quando o Estado cresceu e assumiu novos papéis, ficou patente a ineficiência inerente a esse tipo de administração. Ao mesmo tempo que a burocracia estatal, ou seja, o conjunto de administradores públicos profissionais, via sua posição estratégica na sociedade aumentar, ficava claro que se tornava necessário adotar novas formas de gestão da coisa pública, mais compatíveis com os avanços tecnológicos, mais ágeis, descentralizadas, mais voltadas para o controle de procedimentos. E também mais compatíveis com o avanço da democracia em todo mundo, que cada vez mais exige uma participação mais direta da sociedade na gestão pública. (PEREIRA, 1997, p. 42).

Segundo o discurso de Pereira, a lógica de gestão gerencial e modernizadora encontra-se estreitamente vinculada aos princípios de democracia, participação e autonomia como se estes fossem sinônimos. Além do mais, observamos que, paralelo ao discurso de

modernização da gestão há todo um conjunto de interesses e ideologias atrelados à dinâmica do mercado e, portanto, do capital. Assim, ao referir-se sobre a lógica gerencial, desenvolvida no âmbito da escola, Paro (1993, p. 132) enfatiza:

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

Como podemos notar a incorporação da lógica gerencial à educação apresenta sérias implicações à realização de suas atividades, sobretudo no que diz respeito às relações humanas, que indiferentemente das estabelecidas no setor produtivo, passam a desenvolver-se a partir de critérios e procedimentos que constituem a dinâmica do atual modelo de produção, desconsiderando, por outro lado, as peculiaridades propriamente educacionais. .

Todo esse movimento, alterando o sentido da educação e, conseqüentemente de escola e sua relação escola/sociedade, tem envolvido um grande esforço de gestão, isto é, de organização da escola, assim como de articulação de seus processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade. Trata-se de uma experiência desafiadora para a qual devemos desenvolver sensibilidade, conhecimento, compreensão e compromisso político-social. Isso porque compreendemos que a escola e a educação, de modo geral, possuem um papel decisivo na formação do indivíduo que é trabalhador, mas que é um ser social constituído de necessidades, desejos e interesses diversos.

Daí entendermos a gestão escolar como um importante instrumento de confronto e até mesmo de superação à lógica dominante, sobretudo, se desenvolvida por meio de princípios democráticos que favoreçam a construção de práticas verdadeiramente participativas, conscientes e emancipadoras.

É bem verdade que nos últimos anos a sociedade brasileira tem alcançado alguns ganhos com relação à educação, especialmente a partir das lutas realizadas por educadores, movimentos sociais, sindicatos, associações, dentre outras organizações que, engajadas no

movimento por uma sociedade mais justa e igualitária, travam embates importantes por melhores condições de enfrentamento à lógica neoliberal presente em nossas escolas.

Desde os anos 1980, com a redemocratização no Brasil, se tem presenciado a busca por uma maior participação da sociedade nos processos de tomada de decisão, como forma de superação do longo período de repressão e censura vivenciado na Ditadura Militar que nos privou do direito a participação, gerando com isso, dificuldades para esse exercício ainda hoje.

Ao analisar, profundamente, esse período de nossa história, Frigotto (2006), ressalta que:

Podemos assumir a visão de que a década de 1980 foi uma **dura travessia** da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década. (FRIGOTTO, 2006, p. 34, grifo nosso).

No que concerne especificamente à área educacional, observamos a partir desse período um intenso processo de implementação de medidas ditas democráticas nos sistemas de ensino e, mais especificamente no interior de nossas escolas. Tais medidas, prenunciadas na Constituição Federal de 1988 e afirmadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, podem ser caracterizadas, principalmente, pelos princípios de participação, autonomia, gestão democrática, descentralização, eleições diretas para diretor escolar, elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, dentre outros, que, aos poucos, são incorporados às políticas públicas educacionais brasileiras.

Contudo, sabemos que esse clima democrático previsto pela legislação educacional ainda é bastante incipiente para garantir de fato a mudança que desejamos para a educação pública de nosso país, por sua vez marcada historicamente por práticas autoritárias e centralizadoras que dificultaram o desencadeamento de ações propositivas, compartilhadas e participativas.

Ao contrário disso, o que se verifica é a cultura da não-participação dos sujeitos escolares e ainda da participação puramente representativa²⁴, a qual não contribui para a transformação social desejada, e sim para a manutenção do *status quo*.

²⁴ A esse respeito ver Lima (2001) em *A escola como organização educativa*.

Assim, constatamos que o sentido da participação escolar, ideologicamente disseminado pelos meios de comunicação, estimula a retirada do Estado para com o provimento da educação pública, atribuindo esta tarefa à própria sociedade civil que, aos poucos, passa a assumir esse compromisso por meio de iniciativas de caráter voluntário e assistencialista. Em contrapartida a esse modelo de participação, que vem sendo incentivado pelo governo federal, nos últimos anos, Paro (1997) afirma em seus estudos que uma real participação que contribua para a melhoria do contexto escolar se dá na medida em que:

[...] se conseguir a participação de todos os setores: educadores, alunos, funcionários, pais nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 1997, p.12).

No entanto, em contraposição a isso, verificamos com base nos estudos de Santos (2000), que a participação experimentada pelos sujeitos de escolas públicas de Belém se volta muito mais à operacionalização de atividades previamente definidas, do que a efetiva participação no processo de tomada de decisões.

A exemplo disso, citamos a experiência dos Conselhos Escolares que, mesmo sendo formas institucionalizadas de participação na escola, poderiam servir como importantes instrumentos de mudança da educação, se não fosse, entre outros motivos, a falta de participação de seus representantes, estes, muitas vezes, limitados à deliberação de verbas que chegam à escola, como se sua atuação nesse órgão se limitasse a isso.

Situação semelhante à experiência verificada por Santos (2000) sobre a atuação dos Conselhos Escolares, foi observada em relação ao Conselho Diretor do CEFET/PA, órgão de gestão colegiada, que também revelou limitações quanto à participação de seus representantes nos processos de decisão referentes à educação ofertada nessa instituição de ensino, justificado em parte pela dinâmica de organização e funcionamento interno desse órgão, por sua vez inadequado a sua realidade atual.

Os colegiados e conselhos escolares são formados por representantes de segmentos que constituem a comunidade escolar, entre os quais se destaca: professores, pessoal técnico-administrativo, pais, alunos, diretor da escola, representante da comunidade, que, em geral, não recebem preparação prévia e adequada para atuarem de forma mais participativa.

Desse modo, constatamos que, cada vez mais, esses representantes ou não conhecem seu papel, ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares. (FREITAS, 2000).

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa realizada por Santos (2000), destacamos a seguinte análise com relação aos Conselhos Escolares:

[...] esses colegiados ainda não alcançaram suas reais finalidades, dando idéia de que foram citados para atender às exigências formais dos órgãos superiores do sistema de ensino, de vez que a participação dos atores escolares internos e externos ainda é incipiente e sua organização e dinâmica não estão bem compreendidas pelos seus componentes. (SANTOS, 2000, p. 14).

Com isso, compreendemos que a participação escolar torna-se fator fundamental para a consolidação da gestão escolar democrática que priorize a realização de práticas coletivas, compartilhadas e, acima de tudo, comprometida com a transformação social. Logo, entendemos que uma proposta inovadora referente à gestão escolar democrática somente terá êxito se todos os membros da escola estiverem efetivamente envolvidos no seu processo de desenvolvimento por meio de práticas conscientes de sua importância.

Nesse sentido, é conveniente entender o sentido formal da perspectiva de gestão democrática compreendida por nós como possibilidade de transformação social, principalmente por compartilharmos da idéia de que,

[...] A gestão democrática favorece o trabalho coletivo, a vivência de formas consensuais de tomadas de decisão, a utilização de estratégias que possibilitam a resolução das divergências e resistências que possam impedir a implementação de medidas definidas pelo próprio grupo de trabalho. Na gestão democrática, torna-se necessária uma participação dos sujeitos envolvidos, os quais devem possuir ou desenvolver competências comunicativas, habilidades de gestão e de julgamento, o que, por sua vez, irá acarretar maiores responsabilidades para todos [...]. (MARÇAL, 2000, p. 174-175).

Perspectiva semelhante a esta pode se visualizada em Spósito (2002), que a esse respeito apresenta importante contribuição ao destacar, em seus estudos, que, a real gestão democrática:

[...] poderá construir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade

de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta. (SPÓSITO, 2002, p. 54).

Diante do exposto anteriormente, consideramos que o conceito de gestão escolar democrática pressupõe valores filosóficos, políticos e éticos que têm por objetivo a transformação da qualidade da educação pública e, conseqüentemente, da transformação social, por meio de práticas reflexivas, coletivas e compartilhadas. Tal perspectiva opõe-se ao estilo autoritário de administração, contemporaneamente percebido, como responsável por inúmeros problemas educacionais em nossa sociedade.

A gestão democrática, que defendemos e acreditamos para a escola pública, enquanto possibilidade de mudança é aquela que pode construir vida própria a partir das condições de sua própria realidade educacional, possibilitando aos sujeitos que ali atuam melhores condições de participação política, pedagógica e social. Mas, entendemos que para se ter uma gestão democrática e participativa no âmbito escolar, não significa que todos devam compartilhar das mesmas idéias, princípios e valores, e sim que todos utilizem sua concepção e autonomia para definir o melhor à coletividade.

Exercer a democracia na escola ou em qualquer outro ambiente social, não significa o estabelecimento de total harmonia, inexistência de conflitos ou questionamentos, pois, a democracia possibilita manifestações de valores e concepções diferenciados, conflitos que devem ser entendidos como salutar às relações sociais e não como dificultadores do processo de formação da democratização.

Além disso, compreendemos que, a escola que tem por objetivo a efetivação de uma proposta democrática, precisa antes de tudo, ter definido que sujeito quer formar e para qual sociedade, tendo em vista, o alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola, bem como a importância de seu papel à construção de uma sociedade melhor.

Daí a importância de reconhecermos a especificidade da gestão escolar, entendendo que suas peculiaridades não podem e nem devem circunscrever-se à administração empresarial, por sua vez, constituída de princípios e fins que não condizem com o papel social da escola. Nessa lógica, Spósito (2002, p. 54) apresenta a seguinte análise:

Ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, então o tema de sua racionalidade interna e, portanto, de sua administração, se coloca como uma questão fundamental; e o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar, efetivamente

adequada a sua natureza e a seus objetivos transformadores se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada.

Com isso, fica claro para nós que a gestão escolar, numa perspectiva democrática, precisa dispor de mecanismos próprios às mudanças necessárias, pois só assim a escola e, conseqüentemente, a educação, poderão criar condições de superação à lógica instituída pelo capital e seus mecanismos de controle, por meio da utilização de instrumentos de participação e controle social²⁵. Para tanto, evidenciamos a necessidade de uma teoria e prática de Administração Escolar que:

[...] se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. (PARO, 1993, p. 160).

Dito em outros termos, a administração ou gestão escolar só pode ser compreendida democrática quando os sujeitos que a constituem, de fato, estiverem envolvidos nos processos de organização, decisão e funcionamento da escola de modo que conheçam a sua realidade, os desafios do dia-a-dia e as condições possíveis de enfrentamento as suas dificuldades.

Dáí compreendermos a relevância da participação no que tange a perspectiva de uma gestão democrática em que se pressupõe o envolvimento de todos na vida escolar e acreditamos que os órgãos colegiados podem servir como instrumentos importantes de controle social e formação política dos sujeitos escolares.

A partir desse entendimento mais amplo acerca da importância da gestão democrática da educação e de seus mecanismos de controle à transformação social, situaremos na próxima seção algumas reflexões específicas sobre a gestão democrática da Educação Profissional, identificando, sobretudo, os limites e possibilidades à sua construção.

²⁵ A esse respeito, Mészáros (1987, p. 18) afirma que o verdadeiro controle social é aquele que possibilita “a criação das necessárias estratégias, movimentos e instrumentos capazes de assegurar uma efetiva transição para uma sociedade socialista, na qual a humanidade possa encontrar a unidade de que necessita para sua simples sobrevivência”.

Na realidade, nossa intenção é identificar que perspectivas vêm se delineando na sociedade brasileira para a construção de uma gestão democrática que, compreenda a Educação Profissional para além da formação de mão-de-obra para o mercado e como processo de formação do homem em sua forma mais ampla.

2.4 PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS PARA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: limites e possibilidades

De acordo com a base expressa no Documento elaborado a partir do “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, realizado em 2003, em Brasília, algumas questões precisam ser consideradas para se refletir sobre a possibilidade de uma gestão democrática da Educação Profissional, tendo em vista a influência de fatores exógenos que implicam diretamente em seu desenvolvimento.

Conforme explicitado no documento final do referido Seminário, o objetivo geral do evento consistiu na elaboração de outra proposta para a Educação Profissional que indique caminhos para a **escola unitária**, coerente com as expectativas de um novo Projeto de desenvolvimento nacional e formação humana. Assim, verificamos que os debates realizados nesse evento propiciaram:

[...] a difusão do entendimento de que é preciso buscar um novo ordenamento econômico, político e educacional que seja capaz de contribuir efetivamente na orientação do enfrentamento da vulnerabilidade a que estão expostos o país e parcelas significativas da sociedade brasileira. (BRASIL, 2003, p. 11).

Além disso, vimos à intenção de superar o enfoque economicista que impõe à Educação Profissional a mera função de ajustar força de trabalho às demandas do aparelho produtivo. Dessa forma, foi defendida pelos participantes desse evento, a importância/necessidade da criação de uma política de educação profissional, de caráter público assegurando previsão de montante de recursos financeiros que possibilitem sua expansão e desenvolvimento.

No que tange as propostas de gestão da Educação Profissional, destacamos as reflexões feitas por Oliveira (2003, p. 99), que apresentam contribuições pontuais à construção de propostas democráticas para essa modalidade de ensino, destacando-se inicialmente o fato de que:

A problemática da gestão democrática da educação profissional situa-se no âmbito de uma questão mais ampla: a gestão democrática da educação. A adoção do princípio da gestão democrática do ensino público no arcabouço jurídico brasileiro com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, Inciso VI, já traz na sua origem uma restrição: a gestão democrática é do ensino público e não da educação. Se na educação geral a aplicação deste princípio encontra dificuldades na sua apreensão, regulamentação e execução, no caso da educação profissional, sequer existe o pressuposto. O primeiro aspecto a se considerar na democratização da educação é o acesso [...]. (OLIVEIRA, 2003, p. 99).

Com base nos dados do MEC, Oliveira (Ibid.) ressalta que, ao contrário disso, o que tem havido é um grande contraste na distribuição das matrículas da Educação Profissional nos seus níveis básico e técnico o que, nesse sentido, dificulta a democratização da gestão escolar.

Nessa lógica, ratifica que tal fato deve ser entendido como reflexo da reforma da Educação Profissional realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso expressa no Decreto nº. 2.208/97, que restringiu ainda mais o acesso à Educação Profissional de nível técnico, sobretudo àqueles alunos trabalhadores, uma vez que, este Decreto institui como exigência a conclusão do Ensino Médio ou de seu curso em regime de concomitância.

Desse modo, compreendemos que a reforma da Educação Profissional estabelecida pelo Decreto nº. 2.208/97 trouxe implicações à democratização da gestão nesta modalidade de ensino, pois, “[...] não se pode pensar em democratizar a gestão da educação profissional sem a ampliação de oferta no nível técnico de ensino e garantia de integração entre educação geral e educação profissional.” (OLIVEIRA, 2003, 99).

Por outro lado, entendemos que tanto a oferta quanto a expansão da Educação Profissional e tecnológica estão condicionados pela questão do financiamento e do estabelecimento de políticas públicas articuladas ao projeto de desenvolvimento nacional. Nesse sentido, é destacada a necessidade de se garantir:

[...] a participação da sociedade desde a fase da formulação das políticas de educação profissional, passando por sua execução e avaliação. Tal participação deverá se dar a

partir da garantia de espaços e mecanismos de discussão e tomada de decisão coletiva. Sendo assim, os conselhos deverão constituir-se em importante instrumento de gestão democrática, não apenas refreando políticas, mas atuando de forma mais propositiva e de fato deliberativa. (OLIVEIRA, 2003, p. 100).

Aqui, portanto, é perceptível a importância da participação da sociedade, ou seja, desse modo, se verifica a gestão democrática onde a sociedade participa do processo em todas as suas dimensões – formulação, execução e avaliação – e não apenas em uma determinada etapa, destacando a importância da garantia de espaços, mecanismos de participação e tomadas de decisão coletiva. Assim, destacamos que a proposta de gestão democrática da Educação Profissional justifica-se pelas seguintes necessidades:

- Garantir autonomia das Instituições;
- Rever os mecanismos que garantam a gestão democrática contemplando:
- a eleição direta para dirigentes das instituições garantida em legislação;
- a composição paritária dos conselhos escolares, viabilizando a participação efetiva de todos os segmentos e atores que compõe a comunidade escolar nas decisões, a eleição de todos os membros e a repartição de responsabilidades legais;
- seleção de dirigentes, com estabelecimento de pré-requisitos mínimos para a disputa do cargo;
- realização de congressos estatuintes;
- Publicar orçamentos, relatórios de gestão, avaliações institucionais;
- Criar mecanismos que garantam a gestão democrática à educação em todas as instituições inclusive nas instituições privadas, no Sistema S e no terceiro setor;
- Criar espaços em eventos para relatos de experiências de gestão democrática, visando divulgar, aprofundar o debate e possibilitar avanços;
- Discutir alternativas de inclusão de minorias na educação profissional. (OLIVEIRA, 2003, p. 104).

A partir dessas questões, podemos perceber que a gestão democrática da EP apresenta-se como um elemento importante à valorização e reconhecimento social dessa modalidade de ensino, enquanto espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, visando à superação de um sistema educacional seletivo e excludente. Para tanto, consideramos que se torna fundamental a construção de uma política pública de expansão da Educação Profissional que leve em conta a necessidade de fortalecimento e compromisso com a elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira.

Kuenzer e Grabowski (2007) afirmam, em seus estudos, que, o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da educação profissional implica, sobretudo,

[...] tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional. Compreende-se que a gestão estratégica é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa e que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional; portanto, há que considerá-la como um processo, orientado pelos princípios de gestão democrática que regem as ações institucionais no campo da educação, tal com estabelece a nova LDB. (KUENZER; GRABOWSKI, 2007, p. 01).

Entendimento semelhante pode ser observado na Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2003), que ao referir-se sobre a democratização da gestão pontua a importância de alguns elementos básicos, tais como:

[...] participação democrática a elaboração, implementação e avaliação da política pública; o acesso democrático e universalizado à política pública para a educação profissional e tecnológica, buscando a superação do viés compensatório; a relação democrática entre as instâncias governamentais e estas com as instituições; e a democracia interna das instituições, mediante a participação democrática da comunidade educacional a composição e eleição de seus órgãos diretivos. (BRASIL, 2003, p. 59).

Dáí porque a gestão democrática estar longe de conselhos constituídos por interesses particulares e ou grupos e classes, pois sua consolidação exige o enfrentamento das distorções presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes (BRASIL, 2003). Nessa lógica, analisando os desafios e possibilidades de gestão democrática da Educação Profissional, especificamente no âmbito das unidades escolares, Oliveira (2003) destaca:

[...] é necessário resguardar ainda o respeito à autonomia didático-pedagógica das mesmas com a participação da comunidade (entendida de forma ampla, considerando, sobretudo os educandos) e a participação dos seus profissionais na elaboração do projeto político-pedagógico, discutido com todos os segmentos da escola. (OLIVEIRA, 2003, p. 100)

Todavia, complementa Oliveira (Id.):

[...] não se faz gestão democrática da educação, tampouco se elabora e executa coletivamente projetos pedagógicos, sem a garantia de condições de trabalho e remuneração docente que possibilitem o envolvimento profissional e o compromisso dos que vivem a escola [...] (Ibid., p. 100).

Assim, podemos verificar que a gestão democrática da Educação Profissional nas unidades escolares encontra-se diretamente influenciada pelas políticas públicas criadas para essa modalidade de ensino, pois sem a garantia de condições de trabalho e valorização profissional dificilmente se alcançará à participação desejada e o compromisso dos que vivem o dia-a-dia da escola em prol de objetivos educacionais.

Nesse sentido, inferimos, conforme Oliveira (2003), sobre a importância dos Conselhos Escolares como importante instrumento à gestão democrática não apenas refreando políticas, mas atuando de forma propositiva e deliberativa de fato. (OLIVEIRA, 2003).

Outras propostas são apresentadas como condição precípua para a gestão democrática da Educação Profissional, dentre as quais, destacamos: a melhoria nas condições de permanência nas escolas, mediante criação de mecanismos que combatam a evasão escolar; oportunidades de estudos para os adultos que também precisam de formação; a oferta de cursos de extensão para o público carente; e a democratização da Educação Profissional para segmentos diferenciados como os infratores, os presos, os indivíduos de terceira idade, entre outros que de alguma forma, encontram-se excluídos socialmente. Enfim, uma gestão que valorize a formação humana dos indivíduos, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, tendo em vista que:

[...] a gestão democrática não se constitui um fim em si mesma, mas em uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Daí porque a gestão democrática está longe dos conselhos constituídos a partir de interesses particulares de grupos e classes. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes. (BRASIL, 2003, p. 28-29).

É perceptível que o fortalecimento dos canais de participação na Educação Profissional torna-se importante mecanismo para garantir o envolvimento de todos os sujeitos no processo de construção e (re) construção de propostas, políticas, programas e ações voltadas à qualidade social da EP, capaz de favorecer a desenvolvimento de idéias e práticas comprometidas com os interesses e necessidades da educação.

Entretanto, em meio às concepções que constituem como fundamento no desenvolvimento das escolas de Educação Profissional, verificamos que o princípio de qualidade

total, oriunda do setor produtivo, pode estar dificultando o exercício da gestão democrática nessa modalidade de ensino, principalmente por se considerar que:

[...] A idéia de qualidade na EP está impregnada do entendimento que a indústria tem de qualidade. Por muito tempo foi o setor produtivo que indicou o que é qualidade para a EP. Qualidade para a empresa é produzir conforme a necessidade do cliente ou qualidade é adequação ao uso do produto. O aluno é tratado como um cliente. (BRASIL, 2003, p. 44).

Com isso, constatamos que a idéia de qualidade da Educação Profissional encontra-se situada no atendimento das necessidades do mercado de trabalho, como se a formação obtida nessa modalidade de ensino se restringisse a isso. Nessa perspectiva, Duarte (apud BRASIL, 2003, p. 44-45) faz a seguinte análise:

Precisa-se romper com essa visão e incorporar uma visão mais humanista; no lugar do mercado, pensar no mundo do trabalho e ser crítico ao modelo tecnicista. Na EP, é preciso dar o salto do modelo da qualidade total empresarial para o modelo da qualidade social, comprometer-se com a realidade do país. É a sociedade que tem de indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida. Vivemos em uma sociedade desigual e a educação, em qualquer nível, precisa participar do processo de formação da cidadania.

A partir dessa realidade, observamos que as escolas de Educação Profissional enfrentam o grande desafio de promover no interior de seus espaços a gestão democrática por meio da participação dos sujeitos nos processos de decisão da educação, autonomia em planejar, propor e avaliar os diversos processos relacionados ao desenvolvimento da educação, a consolidação de canais de participação dos sujeitos escolares, eleições diretas para diretor escolar, entre outras medidas que garantam práticas mais participativas, descentralizadas e democráticas.

No que concerne especificamente a EP, este desafio parece ser ainda maior, uma vez que as reformas desenvolvidas a partir dos anos 1990 assumem cada vez mais e muito enfaticamente a lógica do setor produtivo em detrimento do projeto de formação integral do sujeito que compreende a educação politécnica não apenas voltada à formação do homem para o trabalho, mas também e, primordialmente, para a vida em sociedade. Isto é, uma formação que atenda a necessidade de desenvolvimento do homem em seus diferentes aspectos: intelectual,

esportivo, artístico, cultural etc. Nesse caso, entendemos que o grande desafio está posto à sociedade em tornamos essa educação real²⁶.

Com a eleição do presidente Lula da Silva mais uma vez cria-se, por parte da população brasileira, expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação pública com vistas aos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, que por sinal mais uma vez não se realizam. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Dessa forma, enfatizamos que, apesar da produção de conhecimentos produzidos na área de Trabalho e Educação sobre os desafios, as contradições e as possibilidades da Educação Profissional que se esperava ser apropriada pela política de Estado, o que se revelou foi “[...] um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.” (Id., Ibid., p. 1088).

Nesse sentido, observamos que o tratamento anunciado pelo Ministério da Educação a Educação Profissional no início do governo Lula como proposta de reconstruí-la como política pública, corrigindo distorções de conceitos e práticas decorrentes das medidas adotadas pelo governo anterior do presidente Fernando Henrique Cardoso, não se materializou na reforma implementada pelo governo posterior de Lula da Silva.

Embora, a revogação do Decreto n.º. 2.208/97 tenha se constituído como um compromisso assumido pelo referido governo enquanto proposta de construção de novas regulamentações que possibilitassem a integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico, por sua vez mais coerente com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira, isso não ocorreu com o novo Decreto n.º. 5.154/2004. Assim, de acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005):

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isso, certamente,

²⁶ Em entrevista concedida ao Brasil, no ano de 2006, Manacorda fala sobre a perspectiva de educação politécnica como possibilidade de transformação social ao considerar nesta educação o desenvolvimento de uma formação integral capaz de construir mecanismos de superação à dicotomia entre teoria e prática, entre trabalho e educação, tendo como horizonte a construção de um mundo mais humano, igualitário e feliz.

levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei específica para a educação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090-1091).

No entanto, ao contrário do esperado com o novo Decreto, o que se viu logo após um ano de sua vigência foi o inverso do proposto, isto é, de uma política consistente de integração entre a Educação Básica e Profissional a partir da integração dos sistemas de ensino federal e estadual, passando-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação como podemos identificar mais claramente na citação a seguir:

Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n.º. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Observamos, assim, que a reforma implementada pelo governo Lula da Silva não apresentou, em linhas gerais, mudanças que possibilitassem a construção de uma educação integral do homem, por sua vez condizente às expectativas criadas pelo próprio governo quando de sua eleição. Nesse caso, afirmamos que a revogação do Decreto n.º. 2.208/97 pelo de n.º. 5.154/04 mantém a forma conservadora de pensar a Educação Profissional brasileira com base no velho dualismo entre a formação geral e formação para o trabalho. A esse respeito, destacamos as seguintes análises:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.34).

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de se construir bases sólidas para a consolidação de uma gestão democrática na Educação Profissional, de fato possível de mudanças, inclusão social e melhoria na qualidade da educação. Para tanto, torna-se fundamental o

desenvolvimento de ações concretas que possam ir ao encontro de uma educação que compreenda verdadeiramente seu papel social e transformador nesse processo.

A Educação Profissional, nesta perspectiva, apresenta-se como aquela em que a teoria e a prática caminham juntas rumo a um único objetivo: formação do homem, na qual não há lugar para dualismo ou separação de conhecimentos, e sim um espaço de integração dos mesmos. Considerando os desafios, já anunciados, situamos ainda a existência de grandes dificuldades em encontrar, na literatura da área, estudos referentes à gestão da Educação Profissional, fato este que, para nós, dificulta uma visualização mais consistente acerca do processo de consolidação da democratização desejada.

Com base nos dados analisados, no decorrer deste capítulo, verificamos que o processo de reformas, desenvolvido nos anos 1990, no Brasil, influenciou sobremaneira a organização e gestão da Educação Profissional, tendo em vista a nova configuração sócio-política e econômica que se constituiu nesse cenário, mediante as mudanças e as necessidades de reestruturação da base produtiva. Nesse caso, observamos que um conjunto de ideologias neoliberais passou a fazer parte de discursos e políticas oficiais, voltados a educação nacional por meio de argumentos que justificavam a implantação da lógica privatista.

Desse modo, constatamos, a partir desse contexto, a implantação de políticas voltadas ao atendimento das novas exigências postas à formação do trabalhador, destacando-se, assim, novos parâmetros e diretrizes para organização e desenvolvimento da educação. No caso específico da Educação Profissional, o interesse de atendimento e adequação às necessidades do mercado apresentou-se de forma bastante evidente, trazendo implicações diretas para a construção de propostas democráticas e participativas e de fato comprometidas com a formação integral do sujeito.

Com isso, verificamos o desafio posto as instituições de Educação Profissional em construir propostas educacionais com vistas à democratização dessa modalidade de ensino, considerando a influência desses fatores para sua realização. Em se tratando especificamente da gestão da Educação Profissional, observamos que muito precisa ser feito no sentido de garantir as mudanças desejadas, de fato, preocupadas com a melhoria da qualidade social da educação.

Assim, identificamos a necessidade de se aprofundar o debate acerca da gestão democrática da educação profissional a fim de contribuir para a construção de propostas e mudança a essa modalidade de ensino. Sabemos que muito ainda precisa ser feito no sentido de

atender às suas reais necessidades, considerando desde os recursos disponíveis para sua realização até os responsáveis pelo seu provimento, mas acreditamos que um passo importante a ser dado é ampliar os debates e reflexões, formulando propostas, relatando experiências acerca da temática.

Nesse caso, consideramos que o capítulo seguinte insere-se nessa perspectiva, pois se propõe a refletir sobre a gestão da Educação Profissional no CEFET/PA, tendo como elemento central dessa discussão as falas de sujeitos que se encontram envolvidos na gestão educacional dessa instituição.

CAPÍTULO III: GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET/PA

Nosso objetivo principal neste capítulo é apresentar os **resultados da pesquisa empírica** que teve por objeto de estudo a gestão da Educação Profissional do CEFET/PA. Cabe ressaltar que, para isso, utilizamos como técnicas de pesquisa a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada, realizada com seis gestores da instituição.

As análises dos dados obtidos na pesquisa encontram-se organizados em cinco (05) seções que buscam refletir sobre a gestão da Educação Profissional do CEFET/PA. Assim, na primeira seção realizamos uma breve apresentação da instituição, destacando alguns momentos de sua trajetória com a Educação Profissional no Estado do Pará, em diferentes fases de desenvolvimento da instituição.

Inicialmente como Escola de Aprendizes e Artífices do Estado do Pará, mais tarde como Escola Técnica Federal do Pará, quando da oferta apenas de cursos básicos e técnicos e, mais recentemente, como Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, por meio da ampliação do ensino profissional técnico para a educação tecnológica. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2005).

Vale ressaltar que não é objetivo da primeira seção adentrar em discussões específicas sobre as práticas de gestão do CEFET/PA no decorrer de sua trajetória, já que isso nos conduziria a um outro foco de análise que não se constitui como objetivo deste estudo. O que procuramos apresentar nesse momento é apenas uma introdução acerca do CEFET/PA e sua relação com a Educação Profissional desde sua criação até os dias atuais, considerando a influência política e econômica dos diferentes contextos de seu desenvolvimento. Para tanto, utilizamo-nos basicamente dos documentos internos da instituição, estudos e pesquisas realizados a esse respeito.

Em seguida, apresentamos os indicadores de gestão revelados na pesquisa empírica, utilizando-nos fundamentalmente dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Assim, constituem as seções de análise os seguintes eixos: organização, autonomia, participação e planejamento, que buscamos compreender e analisar a partir do referencial teórico concernente a temática de estudo.

Iniciamos, então apresentando um pouco da trajetória do CEFET/PA com a Educação Profissional no Estado do Pará.

3.1 CONHECENDO E CARACTERIZANDO O CEFET/PA: um breve passeio histórico

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, antiga Escola Técnica Federal do Pará – ETFFPA, em sua trajetória de quase um século, apresenta-se como uma Instituição de Educação Profissional que vem consolidando seu lugar na Rede de Educação Profissional brasileira. (PDI, 2005).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2005), a instituição, hoje denominada CEFET/PA, foi criada para atender a necessidade da formação de aprendizes das profissões usuais da época e desenvolveu-se pelas exigências e solicitações de atendimento às necessidades regionais bem como demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº. 7.566, o Presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices e determina:

[...] a criação, em cada uma das capitais dos Estados de uma Escola de Aprendizes Artífices que, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio se destina a ministrar o ‘ensino profissional primário gratuito’, isto é, ‘formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola [...]’. (NAGLE, 1929, p. 1964).

Nesse sentido e, em consonância com o referido Decreto, cria-se a **Escola de Aprendizes e Artífices do Estado do Pará**, que foi instalada, em 1910, na Avenida Jerônimo Pimentel, nº. 820, **para atender** ao Ensino Primário, inicialmente com os cursos de Desenho e oficinas de Marcenaria, Funilaria, Alfaiataria, Sapataria e Ferraria. (PDI, 2005).

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará passa a chamar-se Liceu Industrial do Pará. Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942 passa a denominar-se **Escola Industrial de Belém**, refletindo com isso as novas necessidades de formação advindas do contexto econômico dessa época em que o mercado já não mais demandava a formação de marceneiros, carpinteiros ou sapateiros como em outrora, e sim a formação de trabalhadores que pudessem atuar no desenvolvimento de atividades industriais. Nesse período, a Escola oferecia à comunidade cursos profissionalizantes em nível de 1º grau.

A partir de 1966, passa a atuar também com o Ensino Profissional em nível de 2º grau com os cursos técnicos de Edificações e Estradas, ocorrendo gradativa extinção do curso ginásio-industrial. Com essa alteração, a instituição passa a chamar-se **Escola Industrial Federal do Pará**, voltando a mudar de denominação em 1968, quando recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Pará (PDI, 2005).

Ao analisar esse processo de mudança da Escola Industrial Federal do Pará para Escola Técnica Federal do Pará, o historiador Santana (2007) afirma que tal modificação deve ser entendida como indícios de que as coisas estariam mudando na cidade de Belém no que diz respeito à relação escola x realidade do mercado de trabalho, pois, segundo dados do Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Pará – IDESP, ao final da década de 1960 e início da de 1970, a formação de mão-de-obra industrial no município de Belém revelava um descompasso com a realidade formativa da Escola.

Embora afirme Santana (2007) que mesmo no momento em que se consolidava, ainda, teoricamente, a substituição dos antigos ofícios pela instalação de cursos técnicos, a carência do mercado belenense ainda era pelo artífice.

Com isso, ressaltamos que as perspectivas que se desenhavam na Escola nesse período não eram apenas para o atendimento de uma demanda local, mas ao próprio crescimento industrial no Estado e as políticas de governo adotadas nesse período, de ditadura militar, que exerceram grande influência nos cursos ofertados e ainda por parte das modificações estruturais que a Escola passara e que certamente repercutiram nas práticas de organização da Educação Profissional promovida pela instituição.

Isso tendo em vista a lógica de funcionamento não apenas do setor político, como também econômico desse período, marcado, por sua vez, pelo desenvolvimento de um modelo produtivo pautado na divisão técnica e fragmentação do trabalho, controle do tempo, especialização, repetição de movimentos.

Assim, observamos que, em 1971, a Escola Técnica Federal do Pará passará por uma nova mudança com a promulgação da Lei n°. 5.692/71, a fim de adequar-se as necessidades desse contexto. Nesse sentido, concordamos com Bastos (1988) quando diz:

Para atender aos dispositivos da Lei 5.692/71, a Escola procurou adaptar-se à política educacional. Para isso realizou no mês de janeiro de 1972, um seminário com pessoal ligado ao MEC, montado e executado pela MAXIMUS, cujo objetivo principal era discutir e conscientizar tanto a Administração como o Corpo Docente de como agir para implantação dos dispositivos da Lei. (BASTOS, 1988, p. 94).

Com a flexibilidade da Lei n°. 5.692/71, é verificado que a Escola criou as habilitações profissionais em nível de 2º grau, fixando currículos mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional e a partir de 1973, passou a oferecer formação especial com o ensino profissionalizante de no mínimo 300 horas de duração para alunos, do então 2º grau, que desejassem habilitação técnica nas seguintes áreas:

- Área de Agrimensura, Topógrafo Agrimensor, Desenhista e cadastrador.
- Área de Edificações: Desenhista de Arquitetura, Desenhista de Estrutura e Auxiliar Téc. de Esc. de Edificações.
- Área de Estradas: Desenhista de Estradas, Topógrafo de Estradas, Apropriador de Custos e Calculista de Estrada.
- Área de Saneamento: Laboratorista de Saneamento e Auxiliar Técnico de Estação elevatória
- Área de Eletrônica: Auxiliar Técnico de Eletrotécnica, Desenhista de Instalações Elétricas.
- Área de Mecânica e Solda: Auxiliar Técnico de Oficina Mecânica, Desenhista Mecânico e Auxiliar Técnico de solda.
- Área de Telecomunicações: Auxiliar Técnico de Telecomunicações
- Área Eletrônica: Auxiliar Técnico de Eletrônica.
- Área de Saúde: Auxiliar de Nutrição e Dietética, laboratorista de Análises Clínicas e Auxiliar de Inspeção de Alimentos.
- Área de Artes Gráficas: Desenhista de Artes Gráficas (BASTOS, 1988, p. 134-135).

Em 1985, por meio do Decreto n°. 91.628 de 5 de setembro, o Presidente José Sarney cria um comitê com o objetivo de aprimorar a Educação Técnica, tendo por finalidade a expansão e a interiorização do Ensino Técnico. Assim, em 1986 é aprovado o Programa que viabilizava a implantação de novas unidades de ensino.

Em decorrência disso, a então Escola Técnica Federal do Pará, nesse mesmo ano, elabora sua proposta de expansão do ensino no Estado do Pará por meio do sistema modular,

atendendo inicialmente aos Municípios de Altamira e Marabá, ampliando mais tarde seu foco de atendimento para os municípios de Tucuruí e Barcarena. Atualmente o CEFET/PA atua, além dos municípios citados anteriormente, em mais treze (13) pólos distribuídos nos Estados do Pará e Roraima por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, com a oferta de cursos de Graduação.

De acordo com os registros internos da instituição, desde 1991, o CEFET/PA vem intensificando a oferta de cursos profissionalizantes de curta duração, objetivando atender à demanda do sistema produtivo e à necessidade de aperfeiçoamento e atualização profissional de jovens, adultos e trabalhadores decorrentes dos novos perfis profissionalizantes.

Dessa forma, é destacado pelo PDI (2005) que, no ano de 1997 foi oferecido à comunidade paraense aproximadamente 75 cursos de Educação Profissional²⁷, em nível básico, nos diversos setores da economia, os quais foram ministrados em Belém e em vários municípios do Estado do Pará, atendendo uma média de 3.500 participantes/ano. (PDI, 2005).

Cabe enfatizar que, nesse mesmo ano, 1997, foi instituída pelo Ministério da Educação, a verticalização da Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Tecnológico por meio do Decreto nº. 2.208/97. Com a implantação do referido decreto, a Escola passa por um intenso processo de reestruturação curricular a fim de atender às novas exigências postas a organização do Ensino Médio e Técnico.

Em 1999, a então Escola Técnica Federal do Pará é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, com a finalidade de atuar no Ensino Médio, nos vários níveis e modalidades da Educação Profissional na Educação Superior, como previsto nos termos da Lei nº. 6.545 de 1978, alterada pelas Leis: nº.7.863/1989; nº.8.711/1993 e nº. 8.948/1994 que dispõem sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Ibid.).

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Araújo (2007), o CEFET/PA viveu muito intensamente as alterações da Educação Profissional desenvolvidas pelo Decreto 2.208/97 o que, em parte, é justificado pela identidade política de seus gestores em relação à equipe ministerial existente tanto no governo Fernando Henrique Cardoso quanto com a atual equipe gestora do MEC, no governo Lula. (LIMA, 207, p. 115).

²⁷ Entre os cursos ofertados nesse período destacam-se aqueles vinculados ao Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR. (ARAÚJO, 2007).

A partir de março de 2000, o CEFET-PA, amparado pelo Decreto Federal nº. 2.406 de 27 de Novembro de 1997, assume um novo desafio no contexto da Educação Profissional do Estado do Pará, implantando cursos superiores de Tecnologia, visando, também, atender à demanda regional que apontava para um grande contingente de professores leigos, com escolarização em nível Fundamental ou Médio, sem a devida habilitação do Magistério.

Por isso, passou a ofertar Cursos de Licenciatura – Graduação Plena e Curso Normal Superior para Formação de Professores a atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, dando ênfase às Ciências e suas Tecnologias, na Sede (isto é, em Belém) e nos Municípios de Parauapebas, Tucuruí, Santarém e Redenção.

Em dezembro de 2004, foi implantado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais, objetivando desenvolver o Programa Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais - PNEs no CEFET-PA. Nesse momento, enfatizamos que a implantação do referido núcleo na instituição é considerada como mecanismo de democratização da Educação Profissional por buscar atender a inclusão social de alunos que, de alguma forma, encontravam-se excluídos do espaço escolar. (PDI, 2005).

Em 2006, por meio do Decreto nº. 5.478/2005, o CEFET/PA implementou o curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA-PROEJA que tem por objetivo formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever as condições necessárias as alternativas possível para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROEJA - ESPECIALIZAÇÃO, 2006).

O curso de Especialização do PROEJA do CEFET/PA iniciou-se em agosto 2006 atendendo a um número de 100 pessoas com o objetivo qualificar profissionais do ensino público para atuarem na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA em consonância com o Decreto nº. 5.840 de 2006, que institui, no âmbito federal, o PROEJA.

No primeiro momento, o curso atendeu aos profissionais das seguintes instituições: CEFET/PA-Sede, CEFET/PA (UNED Tucuruí), CEFET/PA (UNED Marabá), CEFET/PA (UNED Altamira), UFPA, Secretaria Estadual de Educação do Pará, Secretaria

Estadual de Educação Amapá, Agrotécnica de Castanhal, Agrotécnica de Castanhal, Agrotécnica de Imperatriz, CEFET-MA, CEFET-TO, atingindo um número de 99 alunos concluintes. (RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO-PROEJA, 2006).

Em agosto de 2007, foi ofertado pela segunda vez o curso de Especialização do PROEJA no CEFET/PA, agora, ampliando seu foco de atendimento aos profissionais com o curso de Graduação nas diversas áreas de conhecimento pertencentes ao quadro de pessoal permanente das instituições públicas de ensino (da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, rede estadual de ensino e rede municipal de ensino) que atuam ou já atuaram na Educação Básica ou na Educação Profissional ou na educação de jovens e adultos. Para esse segundo momento do curso do PROEJA foram ofertadas 110 vagas, encontrando-se ainda em fase de desenvolvimento.

Ainda como parte integrante das ações desenvolvidas no período de 2005 a 2007, destacamos a implantação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do CEFET/PA (NEAD), que visa ampliar a oferta do Ensino Técnico e Superior por meio da modalidade de Educação a Distância que tem como proposta o desenvolvimento de uma nova cultura educacional pautada nos domínios do conhecimento e na democratização da educação ofertada pela instituição. (PDI, 2005).

Como parte integrante da proposta educacional do NEAD do CEFET/PA foi implementado o Programa Universidade Aberta do Brasil atendendo inicialmente o curso Pedagogia em 14 pólos nos Estados do Pará e Roraima, onde foram ofertadas 700 vagas. Tal iniciativa justifica-se como mecanismo de expansão do acesso e inclusão de alunos à educação ofertada pelo CEFET/A. Para tanto, estão sendo realizados cursos de formação para professores, tutores e coordenadores tanto no âmbito pedagógico quanto na utilização das tecnologias necessárias ao desenvolvimento do Programa que terá início no mês de março de 2008.

A partir desse entendimento mais amplo acerca da relação do CEFET/PA com a Educação Profissional em sua trajetória no Estado do Pará, consideramos pertinente adentrarmos, especificamente, nas informações sobre a atual gestão da Educação Profissional dessa instituição, tendo como base de análise, os dados obtidos na realização da pesquisa empírica que nos apontou principalmente os seguintes elementos de gestão: **organização, autonomia, participação e planejamento.**

Vale ressaltar que outros elementos de gestão foram identificados nas falas dos sujeitos, porém o fato de terem sido apresentadas de forma incipiente e superficial, não possibilitando-nos aprofundamento nas análises para os objetivos propostos neste estudo, nos fez optar pela seleção dos que já citamos.

Assim, na seção seguinte apresentamos a organização atual do CEFET/PA a fim de identificar suas principais instâncias de gestão, atribuições, práticas e concepções referentes à organização interna da instituição, bem como identificar a lógica predominante nesse processo. Vejamos então os resultados obtidos.

3. 2 OS ELEMENTOS DE GESTÃO DO CEFET/PA SOB A ÓTICA DOS GESTORES: o que nos dizem sobre...

3. 2.1 A organização atual do CEFET/PA

A organização é o ato de estruturar a instituição para seu bom funcionamento. É por meio da organização da escola que se criam as oportunidades de superação entre a divisão do trabalho e a desarticulação entre as diversas instâncias de gestão e participação escolar. Em outras palavras, é a prática de gestão e organização escolar que abre espaços à participação dos sujeitos escolares na discussão dos problemas e necessidades da instituição, destaca Ellström (2007).

Nesta seção, analisamos a organização escolar do CEFET/PA a partir de dois indicadores, que no decorrer das análises dos dados apresentaram maior destaque na organização dessa instituição, são eles: fragmentação do trabalho escolar e postura centralizadora dos gestores, características estas aqui analisadas como parte intrínseca da cultura institucional do CEFET/PA.

Assim, iniciamos nossas reflexões fazendo uma breve apresentação da forma pela qual a organização da gestão escolar do CEFET/PA encontra-se estruturada legalmente, identificando suas atribuições e os sujeitos envolvidos nesse processo, para em seguida analisarmos os dados obtidos na pesquisa empírica em relação a este aspecto.

De acordo com o PDI (2005) do CEFET/PA, a gestão educacional da instituição encontra-se organizada a partir de três órgãos: **executivos** (compostos por: diretorias, gerências e

coordenações, de acordo com os conselhos de apoio e de decisões); órgão de **controle** (composto por: auditoria interna); e órgãos **colegiados** (Conselho Diretor – que é a instância de decisão –, Conselho de Gestores e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão).

Conferem como atribuições aos órgãos executivos do CEFET/PA, ações referentes a cada diretoria, como por exemplo:

- a diretoria de Administração e Planejamento, órgão seccional que, conforme disposto no Regimento Interno do CEFET/PA (2001), tem como competências planejar, dirigir e controlar a execução das atividades de planejamento e administração orçamentária e financeira;
- a diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação cujas competências referem-se à implementação de cursos *Lato* e *Stricto sensu* e de Extensão universitária no CEFET-PA, o contato com órgãos financiadores de apoio à pesquisa, a definição e acompanhamento das linhas de pesquisa e a coordenação e supervisão dos projetos de pesquisa;
- a diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, a qual compete planejar, coordenar, controlar, avaliar, assim como executar as atividades relativas à extensão, à integração e ao intercâmbio da Instituição com o setor produtivo, em particular, e à sociedade, em geral;
- a diretoria de Ensino, que tem como competência planejar, coordenar, supervisionar e controlar as políticas de ensino para a Instituição, em consonância com diretrizes emanadas do Ministério da Educação, acompanhar a implementação destas políticas, avaliando o seu desenvolvimento, e promover ações que garantam a articulação entre o Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em relação ao ensino no CEFET/PA, verificamos que este está sob a responsabilidade de duas diretorias, uma de Ensino Médio-Técnico e outra do Ensino Superior, tendo como suporte para o desenvolvimento das atividades acadêmicas os órgãos descritos abaixo:

- **GIRAD** (Gerência de Informação e Registros Acadêmicos) que controla as informações sobre registros de notas, emite boletins, Atestados de conclusão de cursos, Declarações de situação acadêmica e Certificação;
- **GE** (Gerência Educacional) para o atendimento quanto ao apoio e orientação pedagógica;

- **GPPE** (Gerência de Planejamento e Projetos Educacionais) que viabiliza e executa os projetos educacionais através do projeto eixo chamado PROPLAN;
- **GTI** (Gerência de Tecnologia da Informação) que presta serviço no sentido de expansão e manutenção da rede de computadores e viabiliza utilização dos softwares;
- **Biblioteca** para atendimento às consultas bibliográficas de livros, periódicos e internet;
- **Gabinete Médico e Odontológico** para atendimento de emergências e exames médicos indispensáveis ao ingresso na IES;
- **GSC** (Gerência de Cursos Superiores) que direciona o desenvolvimento dos cursos superiores;
- **Coordenação de Cursos** que coordenam as atividades acadêmicas no sentido de estruturar os horários, possibilitar os trabalhos de campo, viabilizar materiais didáticos e equipamentos, acompanhar estágio supervisionado e incentivar a participação de acadêmicos em eventos científicos, pedagógicos e culturais. (PDI, 2005, p. 23)

Como se pode observar a gestão educacional no CEFET/PA é desenvolvida por meio de várias instâncias responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento, elaboração e avaliação de ações voltadas ao seu processo ensino e aprendizagem.

No decorrer de nossas observações, no CEFET/PA, pudemos verificar que as instâncias que compõem a gestão da instituição assumem papel importante no desenvolvimento da Educação Profissional ofertada na instituição em Belém, assim como nas diversas unidades descentralizadas no Estado, tendo em vista a amplitude organizacional, administrativa e pedagógica da mesma. Nesse sentido, entendemos que a fala a seguir é esclarecedora.

As diretorias e as gerências principalmente no âmbito do ensino atuam tanto na sede quanto nas diversas unidades descentralizadas no Estado, coordenando e administrando diversas ações, o que vem acarretar **acúmulo e excesso de trabalho** aos gestores na sede e insatisfação daqueles que coordenam as unidades descentralizadas. Isso acontece pela ausência de iniciativas voltadas à contratação de novos funcionários com a abertura de concursos públicos. (Sujeito G6).

Assim, em conseqüência da amplitude administrativa e pedagógica do CEFET/PA justifica-se o acúmulo de trabalho destinado aos seus gestores que, mediante tal realidade, passam a atuar no desenvolvimento de diversas ações. De acordo com as observações que realizamos no CEFET/A e a fala do sujeito G6, um fator importante de ser analisado a esse respeito é a falta de pessoal nos diversos setores da instituição, devido à ausência de concursos públicos destinados a esse fim, o que certamente acarreta problemas a organização e gestão interna da instituição.

No decorrer da pesquisa, observamos que algumas instâncias de gestão do CEFET/PA desenvolvem um **trabalho fragmentado** e desarticulado de seu contexto mais amplo, evidenciando a falta de envolvimento dos sujeitos escolares na realização de ações político-pedagógicas e administrativas, o que em parte pode ser explicado devido à própria **cultura organizacional interna do CEFET/PA** que se apresenta de forma centralizadora e autoritária, onde apenas um grupo limitado de pessoas atua mais diretamente no processo de tomada de decisões, evidenciando estreita relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Segundo Silva Júnior (2004), cada instituição tem um código que identifica sua cultura institucional, que expressa em sua organização interna, valores, percepções e interesses diversos, que caracterizam as particularidades de sua história.

Nessa lógica, observamos que a fragmentação das atividades identificadas no âmbito da organização escolar do CEFET/PA revela, entre outros motivos, marcas de sua própria cultura institucional, construída pelas práticas desenvolvidas cotidianamente por seus sujeitos que convivem com diferentes manifestações culturais, políticas, econômicas, religiosas e ideológicas no espaço social mais amplo, e, que no desempenho de suas atividades profissionais tendem a manifestar suas particularidades.

Assim, destacamos que a falta de unidade nas ações desenvolvidas pelos sujeitos escolares do CEFET/PA bem como as diferentes posturas assumidas por gestores no decorrer de suas atividades, dificultam a integração do trabalho escolar no processo de organização e desenvolvimento da gestão.

Desse modo, ao referir-se sobre as principais dificuldades enfrentadas hoje pela instituição, ressalta o sujeito G2: “[...] O que dificulta é justamente isso, é que o pessoal responsável, não faz a parte deles [...]”. Consideramos que a fala do sujeito G2 torna-se significativa à medida que nos revela a forma como vem ocorrendo à gestão da Educação Profissional no CEFET/PA, isto é, por meio de ações realizadas a partir de uma minoria que tem assumido os compromissos referentes à gestão da educação. Isso pode ser compreendido como um fator negativo à organização e a gestão da mesma que dispõe, inclusive, de órgãos colegiados em sua composição interna.

Outra questão identificada nas falas dos sujeitos entrevistados em relação às instâncias de organização e gestão do CEFET/PA diz respeito ao fato de determinadas ações serem realizadas sob critérios e práticas particulares de alguns gestores, revelando com isso

muitas vezes certo capricho e até mesmo a vaidade pessoal desses sujeitos. Nesse sentido, consideramos que a fala do sujeito G6 torna-se reveladora ao destacar a seguinte análise:

Enquanto os gestores aqui no CEFET **atribuírem a si o merecimento exclusivo pelo êxito nas ações tanto administrativas como pedagógicas**, não vejo possibilidade da gestão democrática ser praticada aqui, pois existe muita vaidade e centralização no desenvolvimento das tarefas que deveriam ser comungadas com todos, tanto no sucesso quanto no insucesso. (Sujeito G6).

Constatamos, com base neste depoimento, que, as ações realizadas por parte de alguns gestores no CEFET/PA têm dificultado a prática da gestão democrática na instituição pelo fato de cultivarem o desenvolvimento de práticas individualizadas com a finalidade de se autopromoverem no âmbito institucional e garantir status profissional pelas ações efetivadas, como se estas estivessem desvinculadas da estrutura interna da instituição e refletisse apenas iniciativas próprias. Tal situação pode ser observada mais claramente na fala do Sujeito G2 que ao referir-se sobre sua atuação como gestor no CEFET/PA destaca:

[...] Muitas vezes é a falta de ações de certos diretores, de outras diretorias que dificulta. Então o que acontece aí é que a gente que é mais dinâmico, por exemplo, **eu me considero muito mais dinâmico aqui do que muitos diretores daqui**, a gente que é mais dinâmico atropela o processo pra poder fazer o trabalho dos outros ou para não ficar fora do processo. (Sujeito G2).

De acordo com o sujeito G2, ser dinâmico significa ir além de suas atribuições, fazer o trabalho que deveria ser feito pelo outro, mesmo que para isso atropela a organização previamente construída. No entanto, consideramos que pensar em ações dinâmicas no âmbito da gestão escolar é pensar em ações (re)estruturadas no coletivo por meio de decisões do grupo e não por decisões particulares e arbitrárias que possam trazer conseqüências diretas para o exercício da gestão escolar pelo fato de não possibilitarem **sistematização, participação** tampouco **continuidade** das ações planejadas pelo coletivo.

Nesse sentido, consideramos a análise de Santos (2002) bastante conveniente, ao ressaltar que a **fragmentação** do trabalho na escola traz desdobramentos imediatos às práticas dos sujeitos escolares, pois dificultam:

[...] a visão do todo e a responsabilização de atores educacionais, como partícipes do processo educativo, que se realiza no interior das instituições de ensino. Há uma cultura arraigada da gestão personalística, ou seja, aquela centrada na figura do dirigente, muito comum nas instituições brasileiras. Daí, em geral, os resultados pouco animadores surgem como culpa do outro. Nesse cenário, realmente não vislumbramos saídas. Pouco ou quase nada se faz, porque pouco ou quase nada se tem. O impasse está posto! (SANTOS, 2002, p. 130).

Fica claro nesta análise que a fragmentação do trabalho na escola está imbricada com a cultura de gestão centralizada na pessoa do gestor que toma para si os atributos da gestão, deixando ao outro a culpa ou responsabilidade pelos problemas não solucionados.

Nessa mesma lógica de raciocínio, destacamos os estudos realizados por Lima (2001) que, ao analisar profundamente a fragmentação das ações para as organizações sociais, apresenta questões pertinentes em relação ao assunto, afirmando que:

[...] A especialização e fragmentação de tarefas, a delegação de competências, a proliferação de organismos e departamentos, o recurso à cooptação e, nos últimos anos, à desconcentração de serviços, impedem o surgimento de formas de articulação horizontal e de integração que teriam como conseqüência a formação de instâncias de coordenação e de controlo eventualmente localizadas a nível periférico, absorventes de poderes próprios de quem coordena e perspectiva uma organização em todas as suas dimensões [...]. (LIMA, 2001, p. 48).

Com isso, podemos compreender que a fragmentação das ações no âmbito da organização escolar contribui não apenas para a desarticulação entre os sujeitos que a constituem como também para a centralização do poder de decisão.

Em conseqüência disso, verificamos a falta de envolvimento e responsabilidade dos sujeitos no que tange ao desenvolvimento dos componentes organizacionais, pois se entende que tal compartimentarização é: “[...] especialmente congruente com a desmobilização dos actores e dos grupos, isola os componentes organizacionais e, fragmentando a acção organizacional de cada elemento, impede os indivíduos de sentimentos de envolvimento e de responsabilidade.” (LIMA, 2001, p. 48). A fragmentação das ações, nesse caso, é entendida como fator de favorecimento às práticas centralizadoras e desarticulada do contexto mais amplo da instituição.

No decorrer de nossas observações, verificamos que a gestão escolar do CEFET/PA está voltada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho e,

conseqüentemente, à **forma de organização do setor produtivo**, expressando assim, uma organização taylorizada, cuja divisão técnica do trabalho pedagógico, o controle e racionalidade técnica, encontram-se ainda presentes nas práticas cotidianas exercidas na instituição, seja no âmbito, pedagógico, administrativo ou docente. Nesse sentido, consideramos o depoimento a seguir revelador, em relação a esse entendimento, quando ressalta:

[...] eu separo o mundo em dois grupos de pessoas grandes, e dentro do grupo de pessoas grandes **existem dois subgrupos um que serve para mandar e outro que serve para ser mandado** é esse os dois grupos de pessoas tem uns que não tem o tino de chefe, é um bom técnico, é tudo, mas não sabe **comandar** e outra coisa a gestão hoje em dia o gestor tem que estar à frente de tudo quanto é projeto ele tem que ser dinâmico, tem que ir em cima das coisas, não é como antigamente. A atual gestão hoje **em dia a pessoa tem que estar na frente como um general tem que estar na frente dos seus comandados** e antigamente tinha o gerente que ficava fora, ficava no gabinete dele e mandava o pessoal fazer hoje em dia se a pessoa não estiver em cima ela não consegue fazer [...]. (Sujeito G2).

Constatamos, com isso, a concepção autoritária de pensar a relação entre gestor e demais sujeitos envolvidos nesse processo, destacando aí a visão hierárquica, centralizadora e determinista em que a uns é atribuído o merecimento de comandar e a outros apenas de ser comandados, concepção que por sinal constituiu os argumentos elaborados por Taylor (1987), no início do século XX quando da elaboração da Teoria Científica de Administração que, ao justificar a importância da divisão do trabalho como fator favorável a produção, evidenciou a separação entre esses dois grupos (os que comandam e os que são comandados) como algo natural do processo de administração. A esse respeito, é feita a seguinte análise:

[...] A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo [...]. (BORDIGNON e GRACINDO, 2006, p. 151).

Consideramos que a liderança, diferentemente do chefe ou comandante, seja um fator importante ao processo de gestão escolar que tenha como propósito o desencadeamento de práticas inovadoras e participativas, considerando-se, nesse caso, o espírito de criação, proposições que agreguem desejos, interesses e esforços em prol de um objetivo comum que tenha como foco o processo educacional.

Nessa perspectiva, o líder escolar é entendido não como o ditador que ordena, determina ou impõe ações, mas que ao contrário disso, estimula, incentiva, sugere, instiga e desperta curiosidades. Sobre este assunto, consideramos pertinentes as idéias de Santos (2002) ao afirmar:

A liderança é fundamental na gestão de ambientes formadores. Observe que há uma diferença ente líder e gerente ou chefe. A escola precisa de líder e não de gerente da qualidade total, hoje tão sacralizado no mercado global. Não há espaço para o performático (o gerente sedutor, criador de ilusões e tirano nas atitudes), dado o caráter específico de objetivos e práticas. Os líderes-educadores criam, constroem, desenvolvem, inspiram confiança, aparecem como uma referência, pensam prospectivamente; desafiam o *status quo*, porque estão sempre inovando, construído o novo prescrutando onde podem melhorar. (SANTOS, 2002, p. 1440).

Com base nos ensinamentos de Santos (2002), verificamos que a postura diretiva e autoritária do gestor, de maneira alguma possibilitará a construção de trabalhos coletivos que acenem para horizontes mais democráticos, participativos e comprometidos com o bem estar da maioria, principalmente por compreendermos que práticas autoritárias e centralizadoras desatrelam, inibem e até mesmo impedem a participação espontânea dos sujeitos escolares nos processos de organização e decisão da instituição.

Durante a realização da pesquisa pudemos verificar que a organização do CEFET/PA apresenta, em sua dinâmica interna, um conjunto de características que expressam diferentes mecanismos, práticas e concepções de gestão escolar. Contudo, observamos também que tal realidade encontra-se relacionada **não apenas** à diversidade de opiniões que constituem a gestão da instituição ou à sua cultura organizacional, como também à forma como a Educação Profissional vem sendo desenvolvida nas políticas públicas educacionais brasileiras, isto é, por meio de ações autoritárias, centralizadoras que, embora não impeçam certamente dificultam a organização interna da instituição, como se pode constatar no depoimento a seguir:

Aqui no CEFET/PA, quando mal acabamos de implantar um modelo institucional e pedagógico estipulado por algum novo Decreto, logo surgem outros, exigindo novos esforços, porque o tempo é sempre muito curto para atendermos na íntegra as determinações oficiais. (Sujeito G6).

Dessa forma, constatamos que as mudanças indicadas pelas reformas da Educação Profissional não têm possibilitado espaço de tempo para que as ações desenvolvidas no âmbito institucional possam ser construídas, avaliadas e até mesmo compreendidas pelos sujeitos escolares, dificultando assim a organização interna da instituição, bem como a participação dos sujeitos escolares nas diversas instâncias de gestão, enfim, a qualidade da educação ofertada pelo CEFET/PA, tendo em vista a velocidade e a forma com que tais mudanças ocorrem, não possibilitando às instituições escolares a oportunidade de discutir, avaliar e conhecer o que é deve ser implantado e desenvolvido a cada mudança decretada.

Com base nesse entendimento, verificamos que a organização do CEFET/PA apresenta, em suas práticas internas, marcas de um processo mais amplo da educação pública de nosso país, caracterizada por descontinuidades e mudanças que, mediante necessidades e exigências pontuais do contexto sócio-político e econômico, estabelece metas e diretrizes com formas de organização e estruturação diferenciadas, as quais geralmente desconsideram as reais necessidades educacionais em prol do atendimento do setor de produção.

Aliado a isso, enfatizamos que o desenvolvimento de práticas com interesses particulares, por parte de alguns sujeitos envolvidos mais diretamente na gestão da Educação Profissional da instituição, tem contribuído para que certas propostas, programas e projetos expressem, em suas realizações prioridades de alguns aspectos em detrimento de outros como, por exemplo, o ensino, muitas vezes negligenciado por **falta de equilíbrio nas ações** e preponderância de **visões e práticas particulares**, realizadas no âmbito da organização e gestão escolar. A esse respeito, vejamos o que nos diz o depoimento a seguir:

Existem ações aqui no CEFET/PA que identificam claramente seus mentores da seguinte forma: a prática desses sujeitos evidenciam o perfil, as intenções, a visão de forma particular de cada um. Uns tendem por projetos assistencialistas, outros se voltam para o empresariado e tem aqueles que são meros burocráticos e que geralmente dislocam o objetivo principal da instituição que é a formação para a vida. (Sujeito 6).

A esse respeito consideramos convenientes as análises feitas por Ellström (2007), quando afirma que as **organizações educacionais** são espaços que acoplam em seus interiores diferentes perspectivas, as quais envolvem dimensões de verdade, confiança, poder e insensatez.

O depoimento anterior nos revela que o **sentimento de posse**, por parte de alguns gestores, em relação à atividade a qual coordena e ou administra é algo marcante nas práticas de

gestão do CEFET/PA, as quais tendem a ser entendidas como feitos independentes da instituição escolar a qual pertencem, gerando com isso, uma espécie de proprietários de acontecimentos e atividades no âmbito escolar, o que por outro lado evidencia a **falta de unidade** nas ações e a **concorrência por um espaço de destaque** por cada um. Nesse caso, consideramos significativas as análises de Santos (2000) quando crítica a esse tipo de circunstância, enfatizando:

Na escola pública, todo corpo deve atuar coeso, em regime de cooperação espontânea, no alcance de um projeto pedagógico comum, de interesse coletivo, interativo, indispensável para concretização do processo ensino-aprendizagem, e do crescimento pessoal e intelectual do aluno e professor. Nesse contexto, inexistente a figura do proprietário particular. (SANTOS, 2000, p. 11-12).

Fica claro, pois que o papel da escola pública, mediante a realização de suas atividades precisa atender ao interesse coletivo da comunidade escolar que se torna indispensável para a consolidação dos propósitos educacionais. Nessa perspectiva, os interesses particulares são substituídos pelos interesses da maioria, sempre diversa.

Dáí compreendermos que a organização, assim como outros elementos constitutivos da gestão escolar do CEFET/PA, deve ser analisada a partir de uma visão ampla e dialética da realidade em que o fenômeno educacional se localiza, considerando, diante disso, a influência tanto de fatores internos quanto externos à sua dinâmica educacional, o que implica necessariamente repensar práticas, concepções, posturas, enfim, a própria cultura da instituição.

Assim, verificamos, com base nas reflexões apresentadas nesta seção, que a organização escolar do CEFET/PA encontra-se caracterizada pela fragmentação das atividades desenvolvidas, sobretudo no âmbito da gestão bem como pela postura centralizadora de alguns gestores no exercício de suas atribuições o que tem dificultado para a integração das ações realizadas em prol das necessidades educacionais da instituição. Tal problemática foi aqui analisada a partir da influência de dois principais fatores: a cultura institucional do CEFET/PA e a organização mais ampla do contexto político-econômico e social.

A partir disso, na seção a seguir, analisamos a autonomia escolar do CEFET/PA e seus desdobramentos nas práticas de gestão.

3.2.2 Autonomia

O propósito desta seção é explorar as informações que apresentaram maior visibilidade nas falas dos sujeitos entrevistados em relação a questões referentes à autonomia da instituição. Assim, as reflexões aqui apresentadas têm como principais elementos de análise as relações de parceria entre a escola, a empresa e seus desdobramentos para a educação do CEFET/PA e a construção do Projeto Político-Pedagógico como possível indicador de autonomia pedagógica. Para tanto, consideramos, pertinente, em princípio, compreender o sentido da autonomia.

Para Gadotti (2000), a palavra autonomia significa:

[...] capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “monos” (lei). A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente. (GADOTTI, 2000, p.10).

Nessa mesma lógica de raciocínio, Martins (2002) destaca em seus estudos que o termo autonomia significa autogoverno, governar a si próprio e que por escola autônoma devemos compreender como aquela que governa a si própria.

Segundo Martins (2002), a idéia de educação anti-autoritária vem sendo construída, ao longo dos séculos, como instrumento de autonomia para sujeitos escolares. Em se tratando especificamente da realidade brasileira, afirmamos que, a segunda metade dos anos 1980 pode ser entendida como momento de grande efervescência em busca de direitos e garantias que assegurassem princípios de cunho democráticos como, por exemplo, a autonomia. (Id., Ibid.).

No entanto, pudemos observar nas discussões anteriores que as políticas educacionais elaboradas nos anos 1990, a partir do processo de reformas, evidenciaram o estabelecimento de diretrizes e normas atreladas à lógica de desenvolvimento do sistema econômico produtivo, sendo a autonomia e outros princípios educacionais incorporados de forma mascarada a essas políticas.

Em decorrência disso, verificamos que o princípio de autonomia passa a ser difundido nos discursos oficiais como mecanismo de “liberdade” para as diversas instituições sociais, incluindo, a escola. Todavia, o que se pode observar é que essa “liberdade” anunciada tanto nos discursos quanto nos documentos oficiais encontra-se permeada por um conjunto de

ideologias e interesses neoliberais que buscam retirar do Estado suas responsabilidades com relação ao provimento de serviços públicos sociais.

Daí, por exemplo, o incentivo às instituições sociais para exercerem suas autonomias, que nessa lógica significa condições de gerir suas próprias necessidades, uma vez que ao Estado essa tarefa passa a ser desvinculada. Nesse caso, observamos que a **autonomia** escolar passa a ser destacada nos documentos e políticas educacionais como instrumento indispensável para a construção de uma sociedade melhor e mais democrática, além de justificar-se como mecanismo de descentralização²⁸ e modernização das ações administrativas mais eficientes e eficazes.

Vale ressaltar que, a autonomia escolar, aqui entendida como possível a mudança social, constitui-se como aquela que favorece a construção da educação democrática e emancipatória, sobretudo, por oportunizar a construção de mecanismos próprios de organização e funcionamento da instituição, como, por exemplo, a estrutura didático-pedagógica em sintonia com sua realidade, destacando-se: a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, eleição de representantes para as instâncias de gestão, formulação de regimento interno, deliberação de aplicação dos recursos que chegam à escola, organização do calendário escolar, eleição direta do diretor, entre outras medidas peculiares a realidade educacional específica de cada instituição escolar. (OLIVEIRA, 2002).

Nessa lógica de raciocínio, consideramos Barroso, pertinente, ao destacar que:

Se a autonomia exige participação, exige também o desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga. (BARROSO, 2006, p. 29).

Todavia, contraditoriamente a perspectiva defendida por Barroso, observamos que a autonomia escolar se desdobra em ações que atendem justamente a proposta neoliberal e privatista de educação, observando, nesse caso, a realização de diferentes estratégias de gestão que justifiquem suas ideologias e necessidades.

Ao analisar a importância da **autonomia** para o processo de democratização do espaço escolar, Santos (2003, p. 18, grifo nosso) define que a mesma deve se constituir como

²⁸ A esse respeito Oliveira (2002, p. 127), enfatiza: “[...] A descentralização que se apresenta como estratégia administrativa das reformas dos anos 90 traz como principal eixo a flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações [...]”

sendo: “[...] **processo conjunto** entre professores, alunos, técnicos e administração, e não apenas como uma reivindicação profissional para tomada de decisão; só com autonomia há espaço para a elaboração de critérios próprios de ação”. Além disso, ressaltamos o fato da autonomia favorecer, à escola, o poder de decidir seu destino, a partir de um trabalho coletivo e melhor forma de estar adequando às determinações da Secretaria de Educação a sua realidade cotidiana tendo em vista seus **objetivos educacionais**.

De acordo com os documentos internos do CEFET/PA é seu objetivo formar profissionais qualificados que possam atuar no setor produtivo, segundo as demandas do novo paradigma econômico. Assim, é justificada a importância da utilização de mecanismos que viabilizem o alcance de suas intenções educacionais, destacando-se a necessidade de interação entre o CEFET/PA e outras instituições sociais como mecanismo importante para o cumprimento de seu papel social. Nessa lógica, o PDI (2005) destaca que a efetivação de parcerias e convênios com as empresas torna-se fator decisivo à consolidação de seus objetivos, tendo em vista o fato de a instituição constituir-se em:

[...] uma autarquia que **goza de autonomia para viabilizar as ações necessárias ao andamento e desenvolvimento da instituição**, sempre de acordo com as políticas estabelecidas pelo MEC conforme cronograma orçamentário financeiro. (PDI, 2005, p. 23, grifo nosso).

No decorrer da pesquisa, verificamos que as relações de **parceria** entre o CEFET/PA e as empresas constituem-se em práticas constantes, desenvolvidas pela gestão escolar tanto no que diz respeito à captação de recursos para a instituição quanto pelo cumprimento de atividades curriculares de alunos nesses espaços. Em se tratando especificamente da primeira situação, encontramos nos depoimentos dos sujeitos entrevistados a seguinte justificativa:

Hoje em dia o dinheiro é pouco do governo federal, se a gente não for atrás de projetos, montar projetos de pesquisa, trabalhar com pesquisa e extensão, não conseguiremos recursos. Nós temos aqui uma Rede de mais ou menos 40 entidades sociais apoiando a instituição [...]. (Sujeito G2).

Ao referirem-se sobre as estratégias utilizadas pela instituição para garantia de suas necessidades escolares, os sujeitos G1 e G3 ressaltam:

[...] hoje nas instituições de ensino federal a forma que a gente tem de trazer recursos pra dentro das instituições são exatamente fazendo projetos, **fazendo parcerias** pra que essas parcerias revertam para as instituições equipamentos e materiais de consumo porque a verba disponibilizada pelo Ministério de Educação sempre vai ser menor da **escola ideal**, então a gente tem que trabalhar com a **escola real**. (Sujeito G1).

[...] **nós temos que procurar vários meios, encontrar recursos através de projetos, por exemplo**, agora mesmo nós acabamos de construir um sistema de banheiros para portadores de necessidades especiais um recurso que foi conseguido através de projetos né? **Porque só o orçamento ele é muito limitado** [...]. (Sujeito G3).

Notamos que a relação de parceria apresenta-se como fator importante para o incremento do ensino no CEFET/PA que, segundo informações dos entrevistados, dispõe de escassos recursos para o atendimento de suas reais necessidades, considerando diante disso sua dimensão institucional. Por sinal tal realidade não se constitui como novidade para o contexto educacional brasileiro, historicamente caracterizado pela carência de políticas públicas de financiamento que atendam as diferentes necessidades da educação nacional. (PINTO, 2002).

Com isso, verificamos que as instituições escolares, de modo geral, desenvolvem ações diversas no sentido de suprir as carências dessas políticas, ainda que para isso comprometa sua função escolar. No caso específico do CEFET/PA, observamos uma realidade não diferente a esta, ou seja, poucos recursos para muitas necessidades, principalmente se levarmos em consideração à dinâmica do ensino profissional que além das despesas comuns ao ensino propedêutico, requer laboratórios e infra-estrutura adequada à realização de aulas práticas nos diferentes cursos, o que certamente exige um custo ainda maior.

Desse modo, justificamos que em decorrência dessa escassez de recursos é que o CEFET/PA tem implementado cada vez mais iniciativas de parcerias como estratégia de captação de recursos à instituição (PDI, 2005). Assim, verificamos que no período de 2005 a 2007, cerca de 213 convênios foram realizados entre essa instituição e empresas públicas e privadas, sendo destes a maior parte com empresas privada, como se pode perceber no Anexo 1.

Queremos evidenciar com isso, é que a relação do CEFET/PA com empresas privadas faz parte da dinâmica interna de gestão da instituição que utiliza essa estratégia a fim de suprir necessidades, o que poderia ser diferente se houvesse uma política de financiamento comprometida com a qualidade da Educação Profissional. Nesse sentido, observamos que a relação de parceria do CEFET/PA com as empresas privadas revela-se como parte integrante da

lógica neoliberal, presente nas políticas educacionais brasileiras que incentivam o desenvolvimento de tais iniciativas.

Daí a importância e a necessidade de nos questionamos até que ponto as relações de parcerias entre as escolas e as empresas podem efetivar-se de tal forma a não implicar em interferências na proposta educacional das instituições escolares, considerando o fato de se tratar de instituições distintas com objetivos e interesses também distintos.

Para entendermos melhor acerca da **relação** entre escola e setor privado, é relevante resgatar o discurso estabelecido pelas reformas educacionais nos anos 1990 que enfatizou, entre outras questões, a importância da relação de parcerias com iniciativas privadas como estratégia de gestão e financiamento da educação, tendo em vista, sobretudo, os princípios de autonomia, descentralização e flexibilidade; estes entendidos como instrumentos necessários ao desenvolvimento da gestão gerencial defendida por Pereira (1997) como adequada ao contexto político e econômico que se configurava.

A idéia de **autonomia**, tão presente nos discursos reformistas dos anos 1990 chegou às unidades educacionais e trouxe consigo possibilidades de mudança a partir do estabelecimento de algumas garantias, mas também desafios, tendo em vista as responsabilidades atribuídas às instituições escolares como conseqüente redução da interferência do Estado. Dessa forma, Oliveira (2002), enfatiza em seus estudos que as reformas educacionais dos anos 90 apresentaram implicações tanto para a organização quanto para gestão escolar.

Tal processo fez com que fossem ampliados as responsabilidades e os espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos, entre outras. Porém, verifica-se que, por meio da autonomia, as escolas passam a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade, essa abertura vem estimulando as escolas a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e outras formas de contribuição da população [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Segundo Oliveira (2002), essa maior **flexibilidade** que as escolas passam a contar, repousa na possibilidade de a escola pública buscar, fora do Estado, mecanismos para garantir sua sobrevivência por meio de **formas alternativas** de financiamento. Oliveira ainda destaca o

fato de essa **autonomia** ter sido ampliada não apenas à gestão da escola como também as formas de organização escolar²⁹.

Ao se referir sobre a lógica da política governamental instituída nas unidades escolares, mediante a ideologia de “liberdade” e a autonomia de gestão, Souza (2006) destaca:

A sociedade e particularmente o empresariado vêm sendo convocados pelo Estado para contribuir na melhoria do sistema público de ensino, como condição para viabilizar o seu ajustamento à globalização da economia e às novas formas de organização da produção e dos processos de trabalho. A educação é atribuído papel estratégico, constituindo-se como fator produtivo. (SOUZA, 2006, p. 255).

Outra importante análise, a esse respeito, pode ser visualizada nos estudos de Wittmann (2000, p. 89), ao destacar que as exigências histórico-sociais, bem como as rupturas advindas da configuração de um novo contexto sócio-político-econômico, demandaram a ampliação da **autonomia** da escola e a democratização de sua gestão, sendo que: “[...] As novas bases na produção material e na relação social constituem os fundantes econômico-sociais da autonomia da escola e da democratização de sua gestão”.

Notamos, pois, o explícito interesse em delegar a escola, responsabilidades pelos recursos necessários ao seu funcionamento que, mediante o contexto já descrito, encontra-se apoiada em padrões de gestão justificados pela necessidade de modernização. Com isso, compreendemos que a escola, constituída por objetivos e fins bastante distintos dos da empresas, perde a sua real característica como instituição formadora de cidadãos para assumir o compromisso de produzir mercadorias conforme as necessidades do mercado. (BRASIL, 2003).

Conforme os resultados obtidos nesta pesquisa, verificamos que a relação **do CEFET/PA com instituições privadas ocorre também em decorrência dos estágios, os quais** se constituem em atividades curriculares obrigatórias aos alunos das diversas áreas técnicas. Sobre essa situação, o que se questiona não é a realização do estágio em si, pois sabemos que se trata de uma atividade importante para formação dos alunos, principalmente porque possibilita o exercício prático dos conhecimentos adquiridos. O que se deve questionar são os mecanismos

²⁹ De acordo com Oliveira (2002, p.132), o termo organização escolar “[...] refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar [...]”.

pelos quais esses estágios são garantidos aos alunos e as conseqüências disso para a instituição escolar. A esse respeito, consideramos que o depoimento a seguir torna-se revelador quando se referindo sobre a relação entre o CEFET/PA e as empresas, mediante as atividades de estágios enfatiza:

No caso particular do CEFET/PA, observa-se que essa **troca** é feita por meio do trabalho docente com o desenvolvimento de capacitação técnica e até mesmo cursos técnicos de nível médio nas empresas, **muitas vezes negligenciando o ensino regular da instituição.** (Sujeito G6).

Percebemos, pois que a relação do CEFET/PA com as empresas, mesmo quando da situação de estágios acadêmicos, tem um preço alto para a instituição, pois como contrapartida do acesso concedido aos alunos para realização do estágio, o CEFET/PA oferece cursos de capacitação técnica e até mesmo de nível médio aos funcionários das empresas. Em conseqüência disso, verificamos que o ensino regular da instituição muitas vezes é negligenciado devido ao excesso de atividades assumidas pelos professores com atividades extra-escolares. Paralelo a isso, destacam-se ainda os projetos assistenciais ofertados pelo CEFET/PA, estes também entendidos como ações que têm prejudicado a instituição. A esse respeito, vejamos o depoimento do sujeito G6:

Nos últimos anos tenho percebido que tem havido um excesso de projetos, parcerias, principalmente de cunho assistencialista que por atender a comunidade com cursos básicos ou capacitações como a feita pelo vestibular solidário não são computadas pela SETEC como alunos regulares, o que quer dizer que esses alunos não contam para o censo escolar nem para o aumento de recursos para a instituição, mas apenas para aumentar as tarefas dos professores e gestores que buscam elevar seus salários com sua participação no desenvolvimento de tais ações. Outro fato relevante de se destacar **em relação a esses projetos é a depredação do espaço escolar pela frequência indevida desses alunos no espaço escolar e a falta de pessoal para fazer a supervisão e acompanhamento desses projetos.** (Sujeito G6).

Notamos, com base neste depoimento, que, nos últimos anos, as ações de gestão do CEFET/PA, em relação às atividades externas (tais como: realização de projetos, parcerias etc.), têm excedido as possibilidades de atendimento da instituição, acarretando problemas à qualidade do ensino regular ofertado, esse é um fato. Por outro lado, consideramos que no caso específico dos projetos assistenciais o problema situa-se não na frequência indevida desses alunos

no espaço escolar, visto que a oferta do ensino à comunidade carente constitui-se como parte integrante do papel social da escola, mas fundamentalmente na falta de organização interna da instituição para orientar e acompanhar as atividades realizadas por esses alunos.

Nesse caso, concordamos com o sujeito G6 da necessidade de pessoal para fazer o acompanhamento devido desses projetos e discordamos quando destaca como problema o fato de esses alunos não contabilizarem recursos para instituição, mas apenas aumentarem o trabalho de professores e gestores da instituição.

Além disso, verificamos ainda com base no depoimento do sujeito G6, que tanto os projetos assistenciais quanto as parcerias desenvolvidos pelo CEFET/A se constroem como estratégias de gestão para o aumento salarial de professores e gestores que buscam, por meio dessas ações, elevarem suas remunerações, ainda que negligenciando as suas atividades regulares na instituição.

Consideramos que a questão da valorização profissional e conseqüentemente a remuneração salarial dos trabalhadores da educação seja fator importante para se pensar à gestão numa perspectiva democrática e participativa. Porém, não podemos analisar o problema da Educação Profissional do CEFET/PA unicamente por esse fator, pois como pudemos verificar, nos depoimentos anteriores, outras questões têm dificultado o processo educacional da instituição.

Assim, torna-se importante a compreensão acerca de como o princípio da autonomia se desdobra nas práticas dos sujeitos escolares, tendo em vista o leque de abertura e “possibilidade” estimuladas pelo Estado, como instrumento de mudança e melhoria da qualidade do ensino público. No caso específico das parcerias, enfatizamos que ao contrário do que vem sendo posto nos discursos reformistas, estas não apresentam solução para a educação pública brasileira, mas apenas reforçam a lógica neoliberal instituída à educação. (SOUZA, 2006).

É necessário destacar que embora os resultados da pesquisa tenham evidenciado pontos negativos em relação à autonomia escolar do CEFET/PA, como já destacamos, por outro lado também revelou iniciativas que acenam a possibilidades de mudança, o que pode ser explicado, em parte, como fruto de novos olhares à Educação Profissional, ainda que estes se apresentem de forma tímida e incipiente no contexto mais amplo da instituição, devem aqui ser considerados.

Tais iniciativas encontram-se relacionadas ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico - PPP, documento este de grande importância para as instituições escolares, mas que de modo geral ainda pouco observado nesses espaços.

No caso da Educação Profissional, enfatizamos que, com a instituição do Decreto nº. 2.208/97, muitas instituições construíram seus PPPs por meio de ações desvinculadas de suas realidades, tendo em vista as exigências postas pela reforma, como evidencia a citação a seguir.

A partir do Decreto 2.208/97, para atender as exigências legais muitas escolas contrataram consultorias que elaboraram projetos políticos pedagógicos desvinculados da realidade e que por isso não comprometem os profissionais da educação com as propostas. Desse procedimento decorre o fato de que, na realidade o que está bem formulado no projeto não é apropriado na prática institucional que, no mais das vezes, mantém o caráter disciplinar. (BRASIL, 2003, p. 61).

Em se tratando especificamente da realidade vivenciada no CEFET/PA, tal processo **parece** vir se realizando por meio de outro procedimento, que tem priorizado a construção do Projeto Político-Pedagógico a partir de seus próprios sujeitos, não seguindo, nesse caso, a lógica de cumprimento meramente da lei, e sim de sua realidade. Assim, em virtude do não-cumprimento da lei, observamos que a instituição retardou o processo de construção do seu PPP, como revela o sujeito G6:

[...] No caso do PPP, por se tratar da construção da identidade institucional, tivemos um certo cuidado em sua elaboração, o que ocasionou um grande atraso, como já falei anteriormente, o fato de sermos bombardeados com as reformas nos impossibilitou a elaboração no prazo determinado por falta de tempo para preparação técnica e movimentação da comunidade escolar em prol da construção coletiva como previsto na lei, assim como outros entraves administrativos ocorridos na instituição. (Sujeito G6).

Assim, o processo de construção do PPP no CEFET/PA, iniciou-se no segundo semestre de 2007, com a designação de uma comissão responsável pela construção do projeto inicial e de sua elaboração. Essa comissão constituiu-se como coordenação das atividades a serem desenvolvidas em conjunto com a comunidade escolar em prol da construção do referido documento. (Documento Base do Projeto Político Pedagógico do CEFET/PA 2005).

Outra ação que é identificada em relação ao processo de construção do PPP foram as eleições nos diversos setores da instituição para eleger seus representantes, que se constituem

como porta-vozes dos diversos segmentos da instituição na construção do documento. Vale ressaltar que esse processo teve início por meio de uma palestra, proferida por uma profissional pesquisadora da área, que discutiu sobre a importância do PPP como instrumento de base para a gestão da instituição escolar.

O convite para esse momento foi feito a comunidade escolar, por meio de diversos mecanismos de informação, tais como: cartazes, avisos, jornal do CEFET/PA, site da instituição e contou com a presença de cerca de 200 pessoas, conforme registrado no Documento Base do Projeto Político Pedagógico do CEFET/PA, 2005. Cabe ressaltar que, o PPP do CEFET/PA encontra-se em fase de construção.

Em síntese, verificamos nesta seção que a autonomia escolar no CEFET/PA encontra-se permeada por diversos interesses e concepções educacionais evidenciando, com isso, práticas e iniciativas também diversas. Nesse caso, podemos observar que a relação de parceria estabelecida entre o CEFET/PA e as empresas privadas tem acarretado prejuízos para a instituição, principalmente por negligenciar, na maioria das vezes, componentes importantes da educação como o ensino, por exemplo.

Por outro lado, verificamos o desenvolvimento de práticas que vêm acenando, ainda que timidamente, a possíveis mudanças no âmbito da gestão escolar do CEFET/PA, tendo em vista a utilização da autonomia em prol da construção de uma identidade que considere sua realidade, a exemplo da construção do seu Projeto Político-Pedagógico que tem buscado materializar-se a partir de mecanismos próprios da instituição.

A partir das reflexões feitas sobre autonomia e seus desdobramentos para a gestão e o funcionamento da educação no CEFET/PA, situamos na próxima seção a participação dos sujeitos escolares, considerando tratar-se de outro importante instrumento de democratização da gestão da Educação Profissional e de mudança social.

3.2.3 A participação no CEFET/PA

A principal finalidade desta seção é analisar como ocorre a participação escolar no processo de tomada de decisões do CEFET/PA. Dessa forma, as reflexões apresentadas nesta seção têm como foco de análise a participação dos sujeitos envolvidos diretamente na gestão da

Educação Profissional. Para isso, utilizamos como recorte metodológico representantes do Conselho Diretor e outros gestores da instituição.

A participação da comunidade escolar na organização e no funcionamento do trabalho na escola tem sido cada vez mais destacada como elemento imprescindível à construção da gestão democrática, participativa e de fato comprometida com as necessidades da educação pública ofertada em nossas escolas, principalmente por compreender-se que:

[...] a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos, o que sugere um crescente imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um processo acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado [...]. (FORTUNA, 2002, p. 149).

Com base nesse entendimento, é pertinente refletir, ainda que rapidamente, sobre o significado da participação para melhor compreendermos sua importância ao processo de construção da gestão democrática na Educação Profissional.

De acordo com Baffi (2002), a etimologia da palavra, participação origina-se do latim *participatio* (*pars + in + actio*) que significa ter parte na ação. Assim, ressaltamos que para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir.

Lima (2001) ressalta em seus estudos que existem várias formas de participação: participação direta, indireta, representativa, formal, informal, não-formal, ativa, passiva, reservada³⁰, sendo essas correspondentes a perspectivas diferenciadas de participação social. Assim, consideramos que a participação ativa é a que mais se aproxima da perspectiva democrática que almejamos à nossas escolas, pois:

Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos que dependem da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições, etc. até formas de contestação e de oposição, com recurso a lutas sindicais, greves e etc. (LIMA, 2001, p. 77).

³⁰ Para maior esclarecimento sobre esse assunto ver: Lima (2001).

No entanto, ao analisar a atual organização da escola pública brasileira, Paro (1992, p. 261) faz a seguinte afirmação:

[...] podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. (PARO, 1992, p. 261).

Com isso, entendemos que a participação escolar, enquanto elemento essencial para a gestão democrática da educação, deve contrapor-se a concepções e práticas autoritárias que historicamente restringiram e/ ou impediram a escola de construir um projeto político-pedagógico que atendesse de fato as suas necessidades (FONSECA 1994). Assim, consideramos relevante percebermos como a participação escolar vem acontecendo no âmbito do CEFET/PA, *lócus* de nossa pesquisa.

Ao indagarmos sobre a participação dos sujeitos na gestão do CEFET/PA, verificamos que a participação escolar foi bastante mencionada pelos sujeitos entrevistados sendo, entretanto, identificada em dimensões e níveis diferenciados entre eles, mas que de modo geral convergiram para um sentido comum, isto é, a fragilidade e carência por parte de alguns sujeitos em participar ativamente dos processos deliberativos referentes à Educação Profissional da instituição. Nesse sentido, destacamos a fala do sujeito G1 que, ao referir-se sobre a participação dos representantes no Conselho Diretor, enfatiza:

Bom o que eu vejo no Conselho Diretor não é uma falta de interesse dos representantes. O que eu vejo é que esse Conselho estava voltado pra uma formação de escola técnica com dez (10) conselheiros. Então ainda tem representantes da indústria, tem representante do comércio e a realidade hoje da instituição é bem maior, por isso entendemos que só dez (10) conselheiros acabam não dando conta de trazer mais horizontes pra instituição, [...] a gente sente que nessa composição caberia mais pessoas pra trazer realmente as angústias da comunidade, principalmente na parte administrativa e discente porque um só representante não consegue atender as modalidades e níveis de ensino que nós temos no CEFET, contribuindo para a carência de maiores informações para o Conselho. (Sujeito G1).

A partir disso, verificamos que o Conselho Diretor da instituição não apresenta falta de interesse em participar, entretanto, falta de um número mais expressivo de sujeitos nessa instância, tendo em vista que o número de representantes que ainda hoje vigora no Conselho

Diretor, total de dez representantes, fazia parte da antiga estrutura de Escola Técnica com estrutura organizacional, administrativa, pedagógica, financeira e curricular de menor dimensão.

Nesse caso, com a transformação das Escolas Técnicas para CEFETs e, conseqüente, ampliação de responsabilidades, atuação e atendimento, consideramos a necessidade de um número maior de representantes nesse órgão para melhor decidir as ações referentes à realidade escolar da instituição.

Aliado a isso, vimos, ainda, a grande quantidade de questões a serem deliberadas em uma única reunião que, segundo alguns entrevistados, já chegou a atingir 5 horas de duração devido a urgência de questões a serem decididas. Tal situação evidencia a irregularidade das reuniões do Conselho que parecem ocorrer a partir de necessidades pontuais de deliberação, o que por outro lado contribui ao acúmulo de atividades quando da realização dessas reuniões.

Por isso, ao referir-se a dinâmica de reuniões do Conselho, o sujeito G2 enfatiza: “[...] ela deveria ser em torno de uma vez por mês, agora eu tenho observado nesses últimos momentos que não tem acontecido efetivamente uma vez por mês”. Nos depoimentos dos sujeitos G4 e G6 essa questão é reafirmada.

[...] as reuniões elas têm que ser mensais para poder..., mas nem sempre acontece, então já teve vez de ficar três, quatro meses, quando vem a pauta é imensa e é cansativa porque o material que a secretária encaminha pra gente, ela tem que encaminhar com 48 horas de antecedência, às vezes isso não acontece eu e os outros representantes temos que ter, não é dizer que...no mínimo, no máximo é máximo né? 48 horas antes, mas isso não que dizer que esteja com 48 horas ainda mais quando o material é muito, mas às vezes é muita coisa pra você ler, aqui a gente trabalha, o professor dá a aula dele, ficamos sem tempo [...] sempre é... são as quintas-feiras 5 horas da tarde só que eu já saí daqui 10 horas da noite e antigamente era muito mais, tem gente que ficava até meia noite, é um absurdo porque você está deliberando coisas que podem mudar o rumo da instituição e as vezes são muitas..., só assuntos importantes, é novos cursos ... Então na hora a gente que trabalha na área- meio, você tem que analisar a legislação, tem toda uma legislação que você tem que dá pelo menos uma leitura dinâmica né? Pra você poder... Isso eu às vezes já reclamei várias vezes [...]. (Sujeito G4).

Notamos que na reunião do Conselho Diretor sempre há um desgaste por parte dos participantes pela inadequação do espaço de tempo em relação à pauta a ser discutida, o certo seria invés de uma reunião mensal se ter reuniões quinzenais, já que o CEFET/PA cresceu muito e muitas são as ações a serem debatidas e aprovadas pelo Conselho o que requer um tempo maior para a análise dos documentos e maior contribuição dos membros. (Sujeito G6).

Baseando-nos nesses depoimentos verificamos que a própria organização do Conselho Diretor no CEFET/PA dificulta a participação de seus representantes nos momentos de reunião, principalmente por virem ocorrendo, mediante situações pontuais e de forma esporádica.

Além disso, constatamos que o fato desses momentos virem acontecendo de forma prolongada, com extensa pauta de questões a serem deliberadas, se tornam cansativas para seus representantes, até porque, como expressou o sujeito G4, são profissionais que possuem **atividades paralelas**, como professores, técnico-administrativos, diretores etc., e que por isso já chegam nessas reuniões, após o cumprimento de uma carga de trabalho rotineira.

Consideramos que tal situação não determina a maior ou menor participação dos sujeitos no Conselho, mas pode contribuir não apenas para a evasão nesse espaço como também no grau de participação e envolvimento dos sujeitos no processo de deliberação, pois entendemos que as práticas desenvolvidas pelos sujeitos escolares, nas diversas instâncias de participação da escola se relacionam com as condições reais de trabalho desses profissionais, considerando, nesse caso, questões como: carga horária de trabalho, remuneração, condições físicas e estruturais que embora não determinem a qualidade da educação, certamente influenciam.

Com base nesse entendimento, consideramos que os dados obtidos na pesquisa realizada por Oliveira (2002) com diretores e vice-diretores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tornam-se pertinentes as nossas reflexões em relação à atuação dos representantes do Conselho Diretor do CEFET/PA, principalmente por evidenciarem:

[...] não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários dessas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2002, , p.141).

Nessa lógica, a autora chama atenção para uma questão significativa e que nos ajuda a compreender, de certo modo, a participação dos representantes do Conselho Diretor do CEFET/PA, ao identificar que, o aumento do trabalho na rotina escolar nos últimos anos não apresenta, em contrapartida, condições materiais favoráveis, sendo que isso pode estar dificultando a concretização de princípios democráticos como a participação, por exemplo.

É notável o debate, em fóruns, seminários, jornadas e demais espaços de socialização e discussão da educação brasileira acerca da importância da participação escolar como instrumento primordial para a construção da gestão escolar democrática e melhoria da qualidade do ensino público.

Todavia, compreendemos que ainda falta muito para alcançarmos a participação desejada, tanto pela influência de fatores internos quanto externos à escola. Nesse sentido, é necessário identificarmos esses fatores para buscarmos combatê-los, efetivamente, em nossas práticas cotidianas.

Desse modo, ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, identificamos, além das questões expostas anteriormente, que outra questão tem dificultado/limitado à participação nos processos de decisão do Conselho, a exemplo da ausência de representantes e da não-participação por parte de outros nesse órgão. A esse respeito vejamos os depoimentos a seguir:

[...] Nas últimas reuniões eu tenho observado de alguns representantes, por exemplo, o representante discente eu tenho observado a ausência deles, e tenho observado a **ausência do representante...**, eu acho da Federação das Indústrias, principalmente esses dois tem tido mais ausentes nas reuniões do Conselho, não sei qual o motivo não tenho conhecimento de qual o motivo, eu tenho observado a ausência principalmente desses dois aí na reunião. (Sujeito G2).

[...] a questão dos representantes externos, eles realmente não vivem, não vivenciam e até agora a gente fica por quê? Por que razão? Eles fazem parte do Conselho Diretor e existe vamos dizer [...], eu acho estranho a diretora da administração não fazer parte do Conselho é só a diretoria de ensino e agora existe dois diretores do ensino superior e do ensino médio profissionalizante, antes era só o diretor de ensino. Então o diretor de ensino era só ele e tem outras diretorias que eu acho que deveriam participar, nós que vivenciamos a instituição e esses representantes às vezes só vem um (01) e tipo assim, eu acho que de acordo com o que o gestor, que é o presidente, vamos dizer, eles votam de acordo com o que votam, não tô dizendo que eles não têm uma personalidade e o conhecimento e a competência deles [...], mas é difícil porque pra nós que vivenciamos isso, ele lá é um trabalho totalmente fora é comércio, é indústria, é totalmente fora da nossa realidade, aí eles...alguns questionam algumas coisas, mas **na maior parte vai lá e fica calado, ouve e na hora de votar sempre concordam, eu ainda não vi eles discordarem de nada, eu ainda não vi eles discordarem ou deixar de votar**, não eu me abstenho, porquê? Porque eles estão ali... tipo figurado né? Um papel figurado, um papel figurativo que ele tem ali. Então isso aí realmente..., mas aí pra isso teia que todo um...pra mudar o regimento, a diretora do curso superior até questionou porque que ela não faz parte [...]. (Sujeito G4).

Em se tratando especificamente da participação discente, verificamos que esta se encontra prejudicada pela ausência de representante da categoria no processo de deliberação do

Conselho. De acordo com informações obtidas no *lócus* da pesquisa, há mais de um ano não se tem representante dessa categoria no Conselho pela falta de interesse dos próprios alunos em participar.

No que diz respeito à participação dos representantes externos, a situação mostrou-se ainda mais problemática. Segundo os entrevistados, os representantes externos do Conselho Diretor do CEFET/PA assumem um papel meramente figurativo nas reuniões, e se mostram, desse modo, desconhecedores da realidade da instituição, fato que gera polêmica, visto que, outros membros do Conselho questionam a participação de representantes externos em detrimento da participação de sujeitos da instituição.

Dessa forma, consideramos que o depoimento do sujeito G4 chama atenção para uma questão significativa ao destacar que, nem mesmo por meio da abstinência em participar foi possível identificar participação dos representantes externos, o que nos revela um entendimento mais amplo acerca da participação escolar, pois tomando como base os ensinamentos de Lima (2001), a não-participação também deve ser entendida como uma forma de participar. Sobre essa questão, entendemos que as palavras de Lima (2001) tornam-se bastante sugestivas às nossas reflexões:

Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, **a passividade e não-participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos.** Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*. (LIMA, 2001, p. 71, grifo nosso).

Constatamos, assim que, muitos são os fatores atrelados ao desenvolvimento da participação no âmbito escolar. Daí, a importância de compreendermos a participação como processo contínuo de desafio a ser enfrentado por aqueles, envolvidos com a proposta de gestão democrática da educação e transformação social, o que certamente não se constitui em tarefa fácil tendo em vista, sobretudo, os condicionantes já citados, mas que mesmo assim deve ser entendida como um importante instrumento de poder da escola.

Com isso, entendemos que a participação escolar, adequada à gestão democrática da educação, seja ela na modalidade de Educação Profissional ou não, implica necessariamente num processo de (re)construção das bases político-educacionais bem como na construção de uma

nova cultura institucional que valorize a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A propósito desse entendimento, consideramos bastante apropriadas as análises de Pazeto (2000, p. 165) quando afirma que: “O principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, outras inovações correm o risco de se tornarem ineficazes”. Nessa linha de raciocínio, complementa o autor:

Cultura organizacional, fundada em valores e propósitos convergentes, é condição primordial para a construção do projeto institucional. Essa cultura, definida a partir do estabelecimento da missão, é implementada através do alinhamento dos propósitos, políticas e prioridades que integram o planejamento estratégico. Os desdobramentos das ações levadas a efeito com a participação dos atores nas diversas instâncias da instituição, de forma indissociada ao alinhamento, abrangem as esferas de decisão e execução [...] A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instauram na organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais [...]. (PAZETO, 2000, p.165).

Dessa forma, analisamos que as limitações evidenciadas, pelos sujeitos entrevistados, em relação à participação escolar no CEFET/PA, se coadunam com a própria forma de organização da instituição. Constatamos também que a autonomia escolar jamais será consolidada a partir de decreto, resolução ou qualquer outra política, e sim, essencialmente, pela compreensão acerca da importância desses elementos para a educação. Para isso, é necessária,

[...] a criação de uma cultura democrática que vá desde os Conselhos Escolares até os órgãos normativos de maior âmbito de aplicabilidade exige uma postura de aceitação da pluralidade de concepções e, com isso, o respeito aos pontos de vista diferentes. (CURY, 2006, p. 59).

Baseados nos ensinamentos de Cury, verificamos a importância da participação escolar para a construção de uma nova cultura institucional que acene a horizontes mais democráticos e possíveis à transformação social, onde as práticas individuais e coletivas tenham como propósito comum a construção de uma sociedade de direitos e oportunidades iguais e que as pessoas, conscientes de seus direitos e deveres, participem efetivamente das decisões relativas ao bem-estar social.

No decorrer desta seção, podemos verificar que a participação dos sujeitos escolares no Conselho Diretor encontra-se limitada em relação às decisões referentes ao

desenvolvimento da Educação Profissional no CEFET/PA, o que, em parte, foi justificado pela dinâmica de organização interna e composição desse órgão, por sua vez, inadequado às atuais necessidades da instituição bem como pela cultura da não-participação, também destacada como fator que tem prejudicado a atuação do Conselho.

Na seção seguinte trataremos sobre o planejamento escolar no CEFET/PA, identificando os mecanismos utilizados nesse processo bem como sua finalidade.

3.2.4 O Planejamento escolar no CEFET/PA

Nesta seção temos por objetivo analisar de que forma o planejamento escolar do CEFET/PA vem sendo realizado com vistas à efetivação de seus objetivos educacionais, destacando-se, assim, tanto o planejamento no âmbito administrativo, responsável pela sistematização de custeios que abrangem: infra-estrutura, aquisição de equipamentos, materiais, passagens, diárias, etc., quanto o pedagógico, voltado a questões relacionadas à organização e desenvolvimento dos cursos. Nesse sentido, torna-se pertinente compreendermos sob que perspectivas o planejamento escolar do CEFET/PA tem desenvolvido suas ações com vista ao alcance de seus objetivos.

De acordo com Zainko (2000), o planejamento escolar vem ao longo de sua trajetória constituindo-se a partir de diferentes perspectivas, tendo em vista, a influência de interesses político-econômicos e sociais que, dependendo do momento histórico vivenciado no país e no mundo, apresenta metas e objetivos a serem alcançados em sua realização.

Por isso, o planejamento escolar no Brasil surge como instrumento de desenvolvimento econômico nos anos 1950, tendo como parâmetro norteador a tendência mundial. Daí se configura o perfil racionalista e controlador que o planejamento educacional assumiu durante boa parte de tempo de sua história, principalmente a partir da década de 1960 quando esse perfil ganha expressividade no contexto escolar a fim de atender a ampliação do sistema educacional brasileiro para colocá-lo a serviço do desenvolvimento do país.

Nesse contexto, o planejamento escolar caracterizou-se pelo desenvolvimento de ações fragmentadas e centralizadoras, pelas atividades a serem previamente determinadas, a preocupação centrava-se nos resultados. (Id., Ibid.).

A partir da década de 1980 com o processo de abertura política do país, outra perspectiva de planejamento educacional passa a ser evidenciada para o contexto das escolas públicas brasileiras por meio do planejamento participativo, que pressupunha a participação da comunidade escolar no seu processo de elaboração e acompanhamento. (ZAINCO, 2000).

Segundo Ganzeli (2008), o planejamento participativo é o processo de organização do trabalho coletivo da unidade escolar, desse modo:

A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas **decisões** sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes "olhares" da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. (GANZELI, 2008, p.04).

Essa perspectiva clarifica a importância do planejamento participativo para a construção de propostas democráticas à educação e transformação social da realidade. Com base nesse entendimento preliminar, procuramos analisar as falas dos sujeitos entrevistados em busca de identificar a perspectiva de planejamento escolar do CEFET/PA. Vejamos os resultados.

Ao referir-se sobre o planejamento educacional e pedagógico dos cursos foi destacado na fala do sujeito G2 que é feito da seguinte forma:

O planejamento é feito em conjunto. Nós temos duas gerências ligadas a nossa diretoria que é a gerência do ensino médio e a gerência do ensino técnico então através dessas gerências nós fazemos o planejamento para diretoria e cada gerência faz seu planejamento em relação ao ingresso de alunos, a proposta pedagógica dos planos de cursos e o acompanhamento durante o semestre e o ano desses cursos todos né? **Então esse planejamento envolve também o planejamento de trabalho, chamado PTA que é pra aquisição de material de consumo, aquisição de material permanente, para qualificação de professores, servidores, pra visita técnica, pra micro-estágio, tem todo um planejamento que é feito.** (Sujeito G2).

No entanto, ao contrário do exposto neste depoimento, verificamos no decorrer de nossas observações que as ações desenvolvidas pelo setor pedagógico e pelo setor de ensino não estão caminhando juntas no processo de elaboração de planejamento das ações pedagógicas.

Notamos, por exemplo, na fala do sujeito G2 que, em nenhum momento é detalhado as ações voltadas ao planejamento pedagógico do ensino e tarefas pedagógicas de modo geral realizadas pelas coordenações e professores, e sim apenas os aspectos administrativos e burocráticos como aquisição de material, elaboração de agenda de micro-estágio etc., que se configuram como atividades de rotina da gestão de ensino da instituição.

Além disso, verificamos pouco entendimento por parte dos sujeitos entrevistados em relação ao planejamento educacional e pedagógico da instituição que, de modo geral, destinaram suas falas para a questão do planejamento administrativo, evidenciando a falta de ações sistematizadas e interesse por parte dos sujeitos escolares em relação ao planejamento pedagógico.

Durante nossas observações, constatamos que faz parte da cultura institucional do CEFET/PA a sobreposição de conhecimentos práticos em relação aos pedagógicos. Isso pode justificar a carência e fragilidade de informações a esse respeito.

No que tange ao planejamento administrativo do CEFET/PA, as falas foram unânimes em afirmar que este é desenvolvido a partir de um Plano de Trabalho Anual - PTA, entendido como instrumento geral de planejamento da instituição. Nesse caso, vejamos os depoimentos a seguir:

Existe o planejamento geral do CEFET que ele é chamado de **Planejamento de Trabalho Anual**, nesse planejamento de trabalho anual, são os PTAs. Está estabelecido todas as ações necessárias tanto para capacitação, tanto para readequação do espaço, tanto para aquisição de novos equipamentos, tanto para aquisição de material de consumo. Esse planejamento é feito para um período de dois anos então no final do primeiro ano faz avaliação do que se conseguiu entendeu? E aí a gente reprograma para um novo período de mais dois anos o que já está programado, o que foi atendido, o que não foi [...]. (Sujeito G2).

[...] o **PTA**, é o Plano de Trabalho Anual, tem o formulário próprio então cada vez a gente vai aperfeiçoando, porque as vezes a gente diz assim ah isso aqui não é necessidade vamos tirar isso e deixa isso, as vezes são dados importantes pra nós aí a gente vai mexendo no formulário, então esse formulário ele foi dado pra todos os setores através das diretorias, através de suas gerências e eles fazem... lá vão colocando as ações deles todinhas, as ações da estrutura física, estrutura total né? de equipamentos, imóveis e também tem a parte de materiais para laboratórios e serviços tem que ter local para ver tudo isso no PTA e esse foi de 2006/2007 e eu tô fazendo assim tô fazendo levantamento o que não foi atendido em 2006, eu tô colocando, mas só que nesse intervalo teve gente que..o que pediu em 2006 para ele hoje já não é mais interessante, aí já atualizou aquela demanda dele [...]. (Sujeito G4).

De acordo com os depoimentos dos sujeitos G2 e G4, observamos que a utilização do PTA, no planejamento administrativo do CEFET/PA, possibilita a sistematização de demandas e necessidades dos diversos setores da instituição bem como o acompanhamento das ações realizadas e não-realizadas no âmbito administrativo. Com base nessa dinâmica de planejamento administrativo do CEFET/PA, afirmamos que há, hoje, na instituição uma descentralização de decisões e compartilhamento das ações, como expõe o depoimento do sujeito G1:

Na nossa gerência de planejamento nós reunimos todos os coordenadores dos cursos, todos os gerentes e traçamos as metas a serem atingidas. Então a verba que é disponibilizada pro CEFET nós dizemos pra cada direção, cada diretor quanto ele pode disponibilizar pra micro-estágios, pra pagamento de bolsista, pra compra de equipamentos, pra investimento em obras e isso aí vem baseado exatamente naquela velha matriz orçamentária que nós conversamos anteriormente. Então **hoje no CEFET não tem mais aquela prática de que o gestor maior é que disponibilizava pra onde é que tinha que investir** nos diversos segmentos, são todos colocados em reuniões, inclusive a oferta de vagas de professores e administrativos, nós **colocamos pra todos os diretores decidir o que é melhor pra instituição**, acaba sendo uma gestão democrática dentro das limitações que o próprio governo impõe. (Sujeito G1).

Segundo este depoimento, o planejamento das ações administrativas do CEFET/PA é realizado com base no orçamento disponível à instituição³¹. Por meio desse orçamento, é informado às direções o valor disponibilizado para a realização das diversas atividades. Tal procedimento justifica-se nesse depoimento, como prática participativa e coletiva de gestão, destacando-se, sobretudo, o envolvimento de todos os sujeitos no processo decisivo da instituição. No entanto, ao contrário disso, o depoimento do sujeito G3 nos revela uma outra realidade quando afirma:

As ações dentro da direção do CEFET elas não são bem planejadas, elas não são bem planejadas sabe? No meu modo de ver como gestor, **elas são determinadas às vezes** e, esse planejamento, essa falta de planejamento acarreta alguns transtornos, mas dentro do que é possível planejar a gente faz o planejamento talvez porque nós **temos poucas pessoas dinâmicas para trabalhar, porque a Educação Profissional é diferente** do que a educação propedêutica, do ensino normal e até de uma universidade então a minha

³¹ De acordo com o Sujeito G1, o orçamento disponibilizado à instituição CEFET/PA é baseado: “[...] na quantidade de alunos que ela tem o número de cursos que ela oferece a quantidade de cursos que é da área agrícola ou da área técnica porque tudo isso tem que ter percentual né? Então com isso é que nós sabemos quanto é que está disponibilizado pra cada uma da instituição [...]” (Sujeito G1).

gestão dentro do CEFET, eu trato o CEFET como se fosse a minha casa eu tento gerir com a melhor qualidade possível tudo que está ao meu alcance economizar papel, tinta tudo eu tento organizar da melhor maneira possível dentro do que eu to vendo, do que está ao meu alcance. (Sujeito G3).

De acordo com o depoimento do sujeito G3, a falta de planejamento das ações desenvolvidas na direção do CEFET/PA (leia-se direção como gerências, coordenações e diretorias) justifica-se em decorrência da carência de pessoas ativas na dinâmica da Educação Profissional, acarretando com isso transtornos e sobrecarga de trabalho àqueles que estão mais diretamente ligados ao processo de desenvolvimento e expansão do ensino.

Concordamos que esse é um problema real da instituição e que pode estar dificultando a elaboração e sistematização das ações a serem desenvolvidas pela instituição, tendo em vista o número reduzido de pessoas atuando nesse sentido, o que por outro lado não justifica a falta de planejamento das atividades escolares.

Além disso, a fala do sujeito G3 evidencia, ainda, o desenvolvimento de práticas domésticas de gestão, isto é, ações baseadas na administração domiciliar desse sujeito, o que se revela como fator de comprometimento à gestão escolar do CEFET/PA, tendo em vista os diferentes aspectos e necessidades que constituem esses ambientes. Em outro depoimento, agora com o sujeito G5, observamos uma situação ainda mais complicada do ponto de vista do planejamento escolar, ao apresentar a seguinte afirmação:

Olha, todas as ações do CEFET são planejadas a partir dos anseios do Mundo Trabalho, nós temos hoje aqui o que chama os nossos cursos regulares, cursos que já vem sendo ofertados há muito tempo, a gente ta falando a nível do ensino. Bem **como o mercado de trabalho sinaliza que ele quer um novo profissional ou uma adequação do perfil profissional do cidadão que é formado pelo CEFET nós fazemos exatamente o que o mercado planeja pra gente**, agora alguns são um pouco difíceis de serem realizados [...] que tipo de adequação a nível de infra-estrutura faremos para poder atender essa novas demandas do mercado a nível de ensino? A nível de pós graduação ainda nos CEFET's, tanto a Pesquisa quanto a pós graduação são incipientes em função da cultura que não é do CEFET. Embora o nosso CEFET aqui esteja bastante avançado com relação aos outros né? Mas comparado com a Academia que é a Universidade, nós somos incipientes com relação a isso, tanto que nós temos só um curso de Pós Graduação que está chegando que é o PROEJA, nós estamos com uma previsão de lançar até o final do ano mais três cursos de Pós Graduação latu sensu tudo na área tecnológica, por quê? Isso em função exatamente das necessidades que o mercado prevê. **Então, todas as nossas ações de planejamento são em função das necessidades do mundo do trabalho.** (Sujeito G5).

Entendimento semelhante pode ser observado na fala do sujeito G1 que, ao referir-se sobre a ampliação do atendimento do Ensino Médio e Técnico ao nível Superior, apresenta a seguinte justificativa:

O nível superior também foi atendendo a essa grande demanda de mercado principalmente numa época em que as licenciaturas tornaram-se necessárias porque a maioria dos nossos professores do nível fundamental não tinham graduação, então a oferta do FUNDEF foi ao encontro dessas ansiedades então com isso o CEFET teve que ofertar os cursos de Geografia, Matemática, Física e Biologia na área de licenciatura. Conseguimos nosso objetivo que foi formar mais de dois mil professores nessa área, né? (Sujeito G1).

Segundo os depoimentos dos sujeitos G5 e G1, o planejamento educacional do CEFET/PA vem se desenvolvendo a partir da adequação e atendimento das necessidades do mercado. Nessa ótica, ressaltamos que a própria expansão de atendimento da instituição seja no nível Superior quando da oferta de cursos de Licenciatura seja no nível Pós-Graduação, é resultado das exigências do mercado e não propriamente de ações planejadas e desejadas pela instituição.

Ora, se a lógica do mercado encontra-se constituída de princípios e regras capitalistas que visam resultados e lucro perguntamos: como será a educação desenvolvida com vistas a esse atendimento? De que maneira o planejamento será organizado para atender os anseios do mercado? Que prioridades constituem o planejamento escolar a fim de atender as demandas do mercado. Estas são algumas indagações que devemos nos fazer ao refletirmos sobre o planejamento escolar.

A partir do pressuposto de que o planejamento escolar é o instrumento de organizar metas, objetivos, propor ações com vistas à educação e, considerando o fato dessas ações terem como foco norteador a adequação do ensino ao mercado de trabalho, concluímos que o planejamento escolar do CEFET/PA não tem favorecido a democratização da Educação Profissional ofertada nessa instituição, visto que, a sua realização não tem priorizado a educação e sim os interesses do mercado de trabalho. Isso no entendimento de Damis (1996) é considerado como um fator agravante ao desenvolvimento das ações escolares, tendo em vista que:

[...] A contribuição específica da escola no desenvolvimento da educação humana não pode se restringir, apenas, ao atendimento de interesses e aptidões adequados ao modo de produção capitalista. Esta somente poderá ser efetivada na medida em que o profissional da educação nela envolvido conseguir organizar e desenvolver, criticamente, a contribuição específica de seu trabalho para a superação da sociedade dominada pelo capital. (DAMIS, 1996, p.182).

É possível depreender, da análise feita por Damis, que a contribuição da escola à formação humana somente ocorrerá quando os profissionais envolvidos na educação conseguirem, por meio de sua organização interna e de seus mecanismos próprios, criar condições de superação à lógica instituída pelo capital. Para isso, torna-se necessária a compreensão, por parte de todos os sujeitos escolares, acerca dos instrumentos que dispomos à construção de novas práticas, mais democráticas, participativas e de fato comprometidas com as necessidades da educação pública de nossas escolas.

Assim, observamos que a superação, referida por Damis (2002), só será possível quando as ações desenvolvidas nas diversas instâncias que constituem o espaço escolar convergirem a um propósito comum: a educação que favoreça a formação integral do indivíduo, esta entendida como capaz de construir um mundo melhor e mais humano.

Contudo, fica claro que não será por meio de políticas e/ou decretos que as ações desenvolvidas na escola se tornarão mais ou menos conscientes, participativas e democráticas, e sim, fundamentalmente, pela **compreensão da importância de cada uma delas**. Nessa lógica de raciocínio, o planejamento escolar, assim como os outros instrumentos de gestão e organização da escola, precisa ser entendido, portanto, como espaço permanente de construção e reconstrução coletiva de propostas, metas e objetivos educacionais que favoreçam a superação de práticas centralizadoras, autoritárias e limitadas ao atendimento do mercado e do capital.

Os resultados apresentados nesta seção evidenciam a carência de um planejamento escolar voltado a propósitos de fato educacionais o que, em parte, pode ser identificado como reflexo das práticas de organização e gestão do CEFET/PA que no decorrer da pesquisa mostrou-se bastante envolvido com o setor produtivo no âmbito da organização, autonomia ou planejamento. Daí observamos, por exemplo, a dificuldade e até mesmo a limitação do exercício de práticas integradas, participativas e democráticas em relação à gestão da Educação Profissional nessa instituição.

De modo geral, os resultados analisados neste capítulo nos colocam diante da constatação de que a gestão da Educação Profissional do CEFET/PA apresenta em sua estrutura interna marcas evidentes do ainda modelo taylorista de produção, principalmente no que diz respeito à fragmentação do trabalho escolar e centralização de decisões o que, em parte, justifica-se tanto pela influência da cultura interna da instituição quanto das políticas estabelecidas a essa modalidade de ensino, que contribuem para o desenvolvimento de práticas fragmentadas, autoritárias, centralizadoras. Consideramos, diante disso o caráter impositivo e mercadológico com que tais políticas vêm sendo implantadas e desenvolvidas nas instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

No decorrer deste trabalho, verificamos que a gestão escolar no Brasil, ao longo de sua trajetória, sofre mudanças de adaptação aos modelos de organização e desenvolvimento do trabalho realizado no setor produtivo capitalista. Nessa lógica, constatamos, por exemplo, que a organização e gestão escolar, dependendo do contexto sócio-político e econômico do país, assume características diferenciadas, tendo em vista as exigências postas ao processo de produção.

Assim, no período de 1930 a 1970/80, mediante o desenvolvimento do modelo taylorista de produção, pautado na idéia de racionalidade, disciplina, controle, divisão técnica e social do trabalho, especialização, as práticas desenvolvidas na escola apresentavam-se com características de organização e gestão semelhantes a essas, como evidenciado nos estudos de Kuenzer (2002).

Com a crise político-econômica ocorrida ao final dos anos 1970, o modelo taylorista de produção juntamente com o papel desenvolvido pelo Estado interventor são colocados em xeque como inadequados e ineficientes à nova conjuntura que se formava. Nesse contexto, emerge um novo padrão de organização do trabalho, o toyotismo que, pautado em princípios de base flexível, qualidade total, eficiência e eficácia, influenciou os diversos setores sociais, inclusive o educacional que, nessa lógica, passa a expressar também as novas características de organização e desenvolvimento de suas práticas, considerando, diante disso, a necessidade de mais uma vez adequar-se as exigências advindas do mercado de trabalho.

Desse modo, os anos de 1990 foram marcados por inúmeras reformas nos diversos âmbitos sociais. No caso específico da Educação Profissional, verificamos, com base nos documentos oficiais, o nítido interesse em adequar essa modalidade de ensino à lógica do mercado e as suas necessidades de funcionamento. Em consequência disso, constatamos que as políticas educacionais criadas no contexto das reformas dos anos 1990 apresentaram-se em estreita sintonia com a lógica privatista da reforma, que teve como argumento principal à necessidade de modernização e flexibilização das ações do Estado como estratégia de uma nova gestão, mais eficiente e eficaz ao cenário globalizado.

Nesse sentido, verificamos no referencial consultado para este estudo que, no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras foram destacados princípios e diretrizes que, embora anunciados por meio de um discurso democrático e descentralizador, traduziram em suas composições, as novas exigências para a formação do trabalhador, que, para manter-se e ou inserir-se no mercado de trabalho, agora muito mais competitivo e seletivo, precisou adquirir novas competências e habilidades que atendessem a dinâmica de trabalho e produção, como nos foi apresentado nos estudos de Kuenzer, Frigotto, Oliveira, entre outros citados nesta pesquisa.

Com isso, verificamos que novos desafios são postos às escolas no sentido de contrapor-se aos ditames do capital, assegurando sua identidade e objetivos próprios, tendo em vista a configuração do novo contexto social permeado de contradições, desafios e interesses que embora não determinem, certamente dificultam o desenvolvimento de práticas democráticas e comprometidas com a transformação social.

No que concerne especificamente à gestão da Educação Profissional, objeto de nosso estudo neste trabalho, observamos que muitas são as medidas necessárias para a garantia da sua democratização, considerando-se a influência de ações tanto internas quanto externas à escola. Assim, com base nesse entendimento procuramos verificar se as práticas de gestão escolar do CEFET/PA favorecem a democratização da Educação Profissional na instituição. A partir dos resultados obtidos com a pesquisa pudemos fazer algumas considerações sobre a dinâmica de gestão dessa instituição, tendo por base os seguintes elementos de gestão: organização, autonomia, participação e planejamento.

No que diz respeito à organização escolar do CEFET/PA, verificamos que esta apresenta, em sua dinâmica interna, um conjunto de características que evidenciam uma organização centralizadora com práticas fragmentadas e pouco articuladas à realidade educacional.

Essa conjuntura de organização do CEFET/PA foi analisada, na pesquisa, a partir de dois fatores distintos e complementares. O primeiro arraigado às práticas desenvolvidas no próprio espaço escolar como parte de concepções e ações delineadas pela cultura institucional e o segundo vinculado à forma como as políticas públicas para a Educação Profissional vêm sendo implementadas nas escolas por meio de medidas autoritárias e impositivas, pouco discutidas com a comunidade escolar, dificultando, com isso, o exercício de práticas participativas, descentralizadoras, menos autoritárias e mais democráticas.

Sobre a autonomia escolar no CEFET/PA, a pesquisa revelou que esta vem assumindo, por meio de sua dinâmica interna de gestão e organização, a lógica de privatização da educação, destacando-se, sobretudo, as relações estabelecidas com o setor privado para o alcance de recursos, material, equipamentos, enfim como estratégia de autofinanciamento da instituição. Em detrimento disso, verificamos que o ensino ofertado na instituição, muitas vezes é negligenciado, mediante as relações estabelecidas com essas parcerias.

Contudo, constatamos que embora a autonomia escolar do CEFET/PA venha apresentando, por um lado, práticas que comprometem a educação da instituição, mediante a realização de práticas de cunho privatista; por outro, vem acenando, ainda que timidamente, indicadores de uma autonomia possível à mudança, mais voltada às necessidades da realidade educacional da instituição, a exemplo da construção do Projeto Político Pedagógico, entendido como fruto de novos olhares e perspectivas em relação à Educação Profissional que vêm se construindo no CEFET/PA.

No que concerne à participação escolar no CEFET/PA algumas limitações foram evidenciadas. De acordo com os dados da pesquisa, a participação dos sujeitos escolares nos processos de tomada de decisão, especificamente, no Conselho Diretor, apresenta-se de forma incipiente e politicamente descomprometida com as decisões a serem tomadas, por parte de alguns sujeitos representantes.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou também que a falta de regularidade e sistematização das reuniões do Conselho nessa instituição podem estar dificultando uma maior participação dos sujeitos nos processos deliberativos. Dessa forma, analisamos que as limitações evidenciadas, pelos sujeitos entrevistados, em relação à participação escolar no CEFET/PA, se coaduna, ainda, com sua própria organização institucional que, por encontrar-se claramente estruturada, mediante a lógica do setor produtivo, não tem favorecido aos seus componentes, condições adequadas para o exercício da participação bem como de outros mecanismos democráticos de gestão.

No que concerne especificamente ao planejamento escolar pedagógico do CEFET/PA, verificamos que este vem sendo desenvolvido a partir de ações desarticuladas que evidenciam a falta de compreensão acerca do seu papel na instituição. Sobre o planejamento administrativo, identificamos que as demandas e necessidades dos diversos setores da instituição vem sendo organizadas por meio da utilização do Plano de Trabalho Anual - PTA que, de acordo

com os dados revelados na pesquisa, possibilita a sistematização e acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito administrativo.

No entanto, foi evidenciado na fala de alguns sujeitos entrevistados que o planejamento escolar dessa instituição se volta ao atendimento das necessidades e exigências do mercado de trabalho e setor produtivo, comprometendo o papel social da escola no desenvolvimento de suas atividades escolares. Por essa razão, constatamos que o planejamento escolar do CEFET/PA, portanto, não tem favorecido em sua realização, bases à superação da lógica produtiva de educação, tendo em vista a carência de ações voltadas a propósitos de fato educacionais, em função do atendimento de necessidades advindas do mercado de trabalho, do capital.

Nesse sentido, observamos que embora as práticas de gestão desenvolvidas no âmbito do CEFET/PA reflitam um conjunto de concepções, ideologias, desejos, interesses dos sujeitos que constituem o dia-a-dia da escola, não se pode desconsiderar, por outro lado, que tais ações encontram-se influenciadas pela organização macro da Educação Profissional no Brasil, historicamente voltada à formação de força de trabalho que atenda as necessidades pontuais do mercado de trabalho, por meio da valorização de conhecimentos práticos em detrimento do intelectual.

Com isso, concluímos que a ressignificação da gestão da Educação Profissional, perpassa necessariamente pela compreensão do contexto mais amplo da sociedade, onde a educação está inserida, considerando, nesse caso, fatores políticos, econômicos, culturais, enfim a lógica de organização e desenvolvimento das relações estabelecidas pelo sistema capitalista hegemônico.

Aliado a isso se situa a importância de fortalecimento de mecanismos próprios de participação, condições infra-estruturais propícias ao processo ensino-aprendizagem. Daí a importância da construção de políticas públicas comprometidas com a educação integrada que considere não apenas o conhecimento prático ou intelectual no processo ensino-aprendizagem, e sim, fundamentalmente, a consistência entre ambos num processo contínuo de formulações e aprendizado.

Entretanto, compreendemos que além da garantia de políticas públicas voltadas ao atendimento da valorização dessa modalidade de ensino, torna-se fundamental o compromisso político dos sujeitos escolares com o desenvolvimento da educação ampla do indivíduo e não

apenas à formação de força de trabalho ao mercado, pois, assim, a escola perde o que há de mais essencial no seu papel que é de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres sociais.

Assim, o desafio mais importante identificado nesta pesquisa, em relação à gestão escolar do CEFET/PA foi o de reconstruir a cultura institucional que vem se consolidando ao longo de sua trajetória com vistas ao atendimento do setor produtivo econômico e que por essa razão tem dificultado a realização de práticas coletivas, participativas, democráticas e possíveis de se contrapor à lógica instituída à Educação Profissional brasileira.

Por isso, nessa perspectiva, a gestão democrática da Educação Profissional implica no desenvolvimento de práticas a serviço de novas finalidades que compreendam a importância de formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de construir, por meio do diálogo da participação, autonomia, planejamento mecanismos de transformação social para um mundo melhor e mais igualitário, com seres humanos felizes e de fato realizados.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. In: **Trabalho & crítica**: anuário do GT Trabalho e Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Número 1, setembro de 1999.
- _____. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.
- ARANHA, Antônia. Educação Politécnica. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 130.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.
- BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **O planejamento em educação**: revisitando conceitos para mudar concepções e práticas. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BASTOS, Péricles Antonio Barra. **A Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial, 1909/87**: um estudo histórico. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1988.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão da educação**: impasses perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 147-176.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Presidência da República**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.
- _____. **Presidência da República**. Lei Federal nº. 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica. Brasília, 2005- 6. Edição.

_____. **Presidência da República**. Lei Federal nº. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, em Centros Federais de Educação Tecnológica. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica. Brasília, 2005- 6. Edição.

_____. **Presidência da República**. Lei Federal nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

_____. **Presidência da República**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. Presidência da República. Decreto Federal nº. 2.208/97. In: **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. In: **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa de Expansão da Educação Profissional. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. **Anais...** Brasília: set. 2003.

_____. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: dez. 2003.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB, nº. 16/99, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica. 6. ed. Brasília: 2005.

_____. Presidência da República. Decreto nº. 5.224, de 1º de outubro de 2004. (Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Força de trabalho. In: **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

CARVALHO, Ricardo. Qualidade Total. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 271-272.

CATANI, Afrânio Mendes, GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ. **Plano de desenvolvimento institucional: 2005 a 2010**. Belém: CEFET/PA, 2005.

_____. **Regimento interno**. Belém: CEFET/PA, 2000.

_____. **Documento base do projeto político pedagógico do CEFET/PA**. Belém: CEFET/PA, 2005.

_____. **Relatório circunstanciado do curso de Especialização Lato Sensu em Educação - PROEJA**. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Gerência Técnico Pedagógica. Belém: [s.n.] 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Políticas Públicas para Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.

_____. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 43-60.

- DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar: expressão técnico política de sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
- DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000.
- DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Laurence Harris; V. G. Kiernan; Ralph Miliband co-editores. Rio de Janeiro, 1993.
- DUARTE, Adriana. Estado de Bem-Estar Social. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 146-147.
- ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista brasileira de política e administração de educação**. São Paulo. v. 23, n.3, p. 409-576, 2007.
- EVANGELISTA, Janete. Gestão o trabalho. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p.175-176.
- _____; MACHADO, Lucília. Empregabilidade. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 141.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. In: **Em aberto**. Instituto de estudos e pesquisas educacionais. v. 17, n. 72, p. 167-177, 2000.
- FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. Fordismo. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p.173-174.
- FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRANCO, Maria Laura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1994.

- FRANÇA SJ, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o *ratio studiorum*** - introdução e tradução. Rio de Janeiro: AGIR, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- . **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- . Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 26, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In.: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GANZELI, Pedro. **O processo de planejamento participativo da unidade escolar**. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/gestao>>. Acesso em: 20 fev. 2008.
- GRAMSCI, Antonio. A organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HELOANI, José Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- JÚNIOR, Justino de Souza. Capital. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 45-46.
- . Força de trabalho. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p. 160.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOBARDI,

José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 77-95. Coleção educação contemporânea.

———. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

———; GRABOWSKI, Gabriel. **A gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção**. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/colaborativa>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LUCK, Heloísa; PARENTE, Marta Maria de A. Parente. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. In: **Em aberto**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, p. 156-162, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Mutações no Mundo do Trabalho e as Repercussões na Educação: o caso da Formação de Professores. **Ver a educação**. Belém. v. 6, n. 1, 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Comentado por Napoleão Bonaparte. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARÇAL, Juliane. Gestão democrática. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p.174-175.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola a extensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987, p. 26-39.

———. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. Tradução Mário Duayer. São Paulo: Ensaio, 1987.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974; 1976 reimpressão.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A gestão democrática da Educação Profissional: notas introdutórias. In: **Ministério da Educação**. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: 2003.

_____; GOMES, Elenilce. **A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t096.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. In: **Em aberto**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PINTO, José, Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-1992)**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 19 jan. 2008.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Piracicaba, v. 19, n. 1, 2003.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)-diversidade estrutural**. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/reforma_da_educacao_profissional.asp?f_id_artigo=298>.

Acesso em : 19 jan. 2008.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTANA, Ângelo. Escola Técnica Federal/PA: transição e mercado. In: **CEFET/PA Notícias**. Belém. Ano I, n. 06, 2007.

SANTANA, Ângela. **A reforma do estado no Brasil: estratégias e resultados**. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002. Disponível em:

<<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents>>. Acesso: 19 jan. 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Conselhos Escolares: um breve olhar dos diretores das escolas médias públicas de Belém-PA. **Ver a educação**. Belém. v. 6, n. 2, 2000.

_____. Gestor da escola pública: líder-educador ou delegado da ordem? **Ver a educação**. Belém. v.7, n.1 e 2, 2001.

_____. Contribuições para uma gestão democrática da escola. **Ver a educação**. Belém. v. 8, n. 1, 2002.

_____. Implicações do público não estatal para a gestão escola democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola. **Série estudos**. Campo Grande. n. 18, p. 97-112, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis:Vozes, 2002.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação profissional no Brasil**: da industrialização ao século XXI. Disponível em:
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109d.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2007.
- SOUZA. Sandra M. Zákia L. Escola e empresa: da educação/ Escola e empresa: iniciativas de parceria no Estado de Sao Paulo. In: FERREIRA, Naura Syria Parapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 255-280.
- SOUZA JR. Justino de. Força de trabalho. In: **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000, p.160.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In.: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- TONET, Ivo. **Do conceito de sociedade civil**. Disponível em: <www.geocities.com.ivotonet>. Acesso em: 19 jan. 2008.
- TRAGTENBERG. Maurício. **Administração, poder e ideologia** . 2. ed. São Paulo: Cortez 1989.
_____. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1992.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. . In: **Em aberto**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000.

WOLF, Simone. Qualidade Total e informática: a constituição do novo “homem-máquina”. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes da (orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004, p. 355-408.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. In: **Em aberto**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, p. 125-140, 2000.