

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: estudo no IFAM**  
– Campus Manaus Zona Leste

**MARTHA LIMA REIS VICTOR**

MANAUS

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARTHA LIMA REIS VICTOR**

**PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: estudo no IFAM  
– Campus Manaus Zona Leste**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, como requisito para obtenção de título no curso de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa 2– Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia Maciel Falcão.

MANAUS

2019

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V642p Victor, Martha Lima Reis  
Participação estudantil na gestão da educação profissional  
técnica de nível médio: estudo no IFAM - Campus Manaus Zona  
Leste / Martha Lima Reis Victor. 2019  
95 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Nádia Maciel Falcão  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Participação estudantil. 2. Gestão democrática. 3. Educação  
profissional técnica de nível médio. 4. Ensino técnico integrado. I.  
Falcão, Nádia Maciel II. Universidade Federal do Amazonas III.  
Título

**MARTHA LIMA REIS VICTOR**

**PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: estudo no IFAM  
– Campus Manaus Zona Leste**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão, da Faculdade de Educação - FACED, da  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Prof. Dr. Denis da Silva Pereira, do Instituto Federal do Amazonas – IFAM.

Profa. Dra. Sonia Selene Baçal de Oliveira, da Faculdade de Educação - FACED, da  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

**MANAUS  
2019**

**Dedico este trabalho às minhas avós  
Diva Reis e Dilair Amazonas pelo  
exemplo de educadoras que foram,  
empenhando suas vidas ao bem comum.  
*(In Memoriam).***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, que me proporcionou força e capacidade para a concretização de mais uma etapa na longa caminhada que tenho pela frente na Educação. Os entraves durante esse período de estudos só foram vencidos pelo fortalecimento da minha fé. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, por todo amor, carinho, compreensão, conselhos e principalmente pela motivação para que eu fosse mais longe que eles nos estudos. Sou flecha em vossas mãos e agradeço por me puxarem para trás quando preciso para que eu chegue mais longe.

Ao meu esposo que começou a caminhar comigo na vida no mesmo período que comecei o mestrado e nunca largou minhas mãos, mas procura sempre me passar a segurança de não estar sozinha em cada desafio. Simplesmente amo você!

À minha pequena Anabella, que sem planejarmos, veio bem no meio do curso de mestrado, motivo pelo qual adiamos nossa agenda de pesquisa. Sua vida me trouxe alegria e motivação para concluir esta importante etapa de minha formação acadêmica. É tudo por você, filha.

À meus irmãos, por depositarem em mim grandes expectativas e sempre liberarem palavras de motivação. Especialmente à minha “quase gêmea” Marcella, por me ajudar nas intermináveis revisões ortográficas e gramaticais de minhas produções.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia, por tanta compreensão e afeto derramados inúmeras vezes em minha vida. Sua tranquilidade em cada orientação, principalmente quando eu não podia estar presente por motivos de saúde da Bella, ensinaram-me a ser mais humana com meu próximo e a manter a calma para prosseguir. Não há como expressar minha eterna gratidão e seu exemplo levarei para a vida, principalmente para as relações no ambiente de trabalho.

À Coordenação do PPGE/UFAM, inicialmente Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Armanda e atualmente Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane pela compreensão e condução de minha necessidade de afastamento e retomada da pesquisa. Obrigada!

Ao Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos, por todas as calorosas discussões e relevantes contribuições. Em destaque às Prof<sup>as</sup>. Graça Sá Peixoto Pinheiro e Edla Caldas pelas reflexões sobre gestão que muito me ajudaram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio prestado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

À Direção Geral do IFAM Campus Manaus Zona Leste, na pessoa do Prof. Dr. Aldenir Caetano, que nos recepcionou calorosamente e abriu as portas da Instituição para que a pesquisa fosse realizada, disponibilizando toda a documentação necessária.

Aos Representantes Estudantis que tanta importância deram à pesquisa e se mobilizaram para nos recepcionar em cada entrevista. Vocês são protagonistas nesse processo!

Ao corpo técnico e docente do IFAM Campus Manaus Zona Leste pela relevante contribuição em todas as etapas da pesquisa.

À Banca examinadora de qualificação e defesa final de Dissertação por prestigiarem nosso trabalho contribuindo de forma significativa para a melhoria do resultado final de nossa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, por meio da Chefia da DDZ Leste 2, Prof<sup>a</sup> Socorro Duarte, pela compreensão e apoio à pesquisa mediante colaboração com chefe imediato, Prof. Laemanuel. Que nosso retorno à SEMED seja significativo.

Aos nobres colegas de turma do Mestrado por todas as partilhas diárias durante as disciplinas e posteriormente com materiais riquíssimos para suporte no processo de escrita.

De coração, agradeço!

## RESUMO

A pesquisa analisou os processos de participação dos estudantes no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, oferecida na forma integrada, em suas relações com o princípio da gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste. Identificou os mecanismos e espaços institucionais previstos para a participação dos estudantes de cursos técnicos integrados da EPTNM na gestão, buscou a configuração dos processos de participação estudantil e verificou em que medida esses processos de participação identificados favorecem a democratização da gestão. A pesquisa foi realizada com base nos fundamentos da dialética, com análise de documentos e entrevistas a partir de roteiros semiestruturados. Na fase do levantamento documental se procedeu com a análise da legislação vigente no que tange aos princípios da gestão democrática; a legislação referente à reforma da Educação Profissional e documentos da instituição pesquisada tais como o Estatuto e o Regimento geral; o Estatuto do Código Eleitoral do Conselho Superior; a Organização Didático Acadêmica e o Regulamento do Conselho de Classe do Campus Manaus Zona Leste. Os documentos apontaram uma estrutura organizacional de gestão colegiada, evidenciando em âmbito formal princípios democráticos. A participação estudantil é garantida nesses documentos como um direito do corpo discente que deve ser estimulada pela direção e corpo docente. As entrevistas evidenciaram os processos de participação dos estudantes a partir dos espaços garantidos nos documentos oficiais, contudo também apontaram entraves à gestão democrática, dentre os quais se pode destacar o funcionamento de um único Colegiado com assento garantido especificamente a alunos do ensino técnico integrado. Possibilidades de favorecimento a democratização da gestão na instituição são encontrados nos relatos dos entrevistados que apontam para uma possível modificação na forma de participação dos representantes estudantis, no sentido de poderem participar das reuniões do Conselho e demais fóruns deliberativos de maneira ampla, do início ao fim, com possibilidades de efetiva atuação. Outra perspectiva potencializadora da democratização da gestão que a pesquisa identificou é a proposta de reformulação do critério de idade para assentos da representação estudantil nos colegiados gestores. Quanto às concepções e espaços de participação, para além da abertura dos colegiados já existentes à participação dos estudantes do técnico integrado, há necessidade de que todos os colegiados previstos nos documentos oficiais sejam postos em funcionamento, ampliando assim a participação estudantil nos diversos setores da gestão, conforme apontam os dados coletados. Espera-se que a partir deste estudo o protagonismo juvenil seja alavancado na instituição como o cumprimento do princípio democrático da gestão ora instituída.

**Palavras-Chave:** Participação estudantil. Gestão democrática. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ensino Técnico Integrado.

## **ABSTRACT**

The research analyzed the processes of student participation in the field of technical secondary education, offered in an integrated way, in its relations with the principle of democratic management at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - Campus Manaus Zona Leste. It identified the mechanisms and institutional spaces provided for the participation of students of integrated technical courses of the EPTNM in the management, sought the configuration of student participation processes and verified to what extent these identified participation processes favor the democratization of management. The research was carried out based on the foundations of the dialectic, with analysis of documents and interviews from semistructured scripts. At the stage of the documentary survey, we proceeded to analyze the legislation in force regarding the principles of democratic management, legislation regarding the reform of Vocational Education and documents of the institution investigated such as the IFAM Statute and General Rules, the Statute of the Code Electoral Council of the Superior Council, the Academic Didactic Organization and the Regulation of the Class Council of the Manaus East Zone Campus. The documents pointed to an organizational structure of collegial management, evidencing formal democratic principles. Student participation is guaranteed in these documents as a right of the student body to be stimulated by the direction and faculty. The interviews evidenced the participation processes of the students from the spaces guaranteed in the official documents, but they also pointed out obstacles to democratic management, among which we can highlight the functioning of a single Collegiate with seat specifically guaranteed to students of integrated technical education. Possibilities of favoring the democratization of the management in the institution are found in the reports of the interviewees that point to a possible modification in the form of participation of the student representatives, in the sense of being able to participate in the meetings of the Council and other deliberative forums in a broad way, from beginning to end, with possibilities of effective action. Another potential perspective of the democratization of the management that the research identifies is the proposal of reformulation of the criterion of age for student representation seats in the other collegiate managers. It is hoped that from this study the youth protagonism will be leveraged in the institution as the fulfillment of the democratic principle of the management established here. As for the conceptions and spaces of participation, in addition to the opening of existing colleges to the participation of the students of the integrated technician, it is necessary that all collegiates provided for in the official documents be put into operation, thus increasing student participation in the various management sectors, according to the collected data.

**Keywords:** Student participation. Democratic management. Professional Technical Education of Middle Level. Integrated Technical Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Organizacional do IFAM .....	59
Figura 2 – Estrutura Organizacional do IFAM/Campus Manaus Zona Leste .....	63

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Construção do Colégio Agrícola, endereço atual – 1970 .....	53
Imagem 2- Vista aérea do IFAM Campus Manaus Zona Leste .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-AM – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CF - Constituição Federal de 1988  
CMZL – Campus Manaus Zona Leste  
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CONSUP - Conselho Superior  
DG - Diretor-Geral  
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais  
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
FACED – Faculdade de Educação  
IF's – Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
RODA - Regulamento da Organização Didático-Acadêmica  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO I - PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E MARCO REGULATÓRIO .....	24
1.1 Contexto histórico e concepções de gestão escolar .....	24
1.2 Concepções de participação e gestão escolar na perspectiva democrática .....	28
1.2.1 Configurações, contribuições e desafios da participação estudantil à formação do jovem .....	31
1.3 Marco regulatório da participação estudantil na gestão de instituições públicas de ensino .....	36
CAPÍTULO II - COMPREENDENDO O IFAM NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	44
2.1 A proposta de articulação do ensino técnico ao ensino médio: tensões e concepções a partir da reforma política .....	45
2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste .....	54
2.3 A estrutura da gestão no IFAM .....	59
CAPÍTULO III - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NA GESTÃO DO IFAM/CAMPUS MANAUS ZONA LESTE .....	63
3.1 Mecanismos e espaços institucionais de participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do IFAM/Campus Manaus Zona Leste .....	66

3.2 Processos de participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do IFAM/Campus Manaus Zonas Leste .....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	88
APÊNDICES .....	92

## INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Articulou-se com outras atividades de pesquisa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos, na linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Objetivou analisar os processos de participação estudantil no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, oferecida na forma integrada, em suas relações com o princípio da gestão democrática, debruçando-se sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste.

O interesse pela temática surgiu ainda na graduação, durante os trabalhos de campo das disciplinas do eixo Gestão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) e se concretizou a partir do envolvimento nas atividades do grupo de pesquisa já na pós-graduação e na participação em projetos de extensão com alunos do ensino médio da rede estadual de ensino.

Pesquisar a participação estudantil na gestão de uma instituição de ensino justificou-se na intencionalidade científica de conhecer os processos de participação dos estudantes nas tomadas de decisões sobre os rumos da instituição, à medida que possibilitou entender os mecanismos e concepções que fundamentam essa participação, bem como a identificação dos espaços em que os estudantes possam ter possibilidades reais de participação efetiva.

A produção acadêmica sobre a participação do estudante enquanto membro da comunidade escolar na gestão da escola de ensino médio contribuiu para a compreensão da realidade deste tema nos Institutos Federais, porém considerou-se que somente estudos mais específicos sobre a realidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especialmente dos Institutos Federais, poderiam revelar os apontamentos específicos relacionados à participação estudantil na gestão dessas instituições.

Realizou-se a abordagem do objeto no campo das políticas públicas de educação. Assim sendo, foi importante retomar os apontamentos das políticas

públicas no que concerne à participação estudantil na gestão democrática e à educação profissional técnica de nível médio, para que se pudesse compreender em que medida estão garantidas as possibilidades da participação estudantil enquanto pressuposto da gestão democrática no âmbito da EPTNM.

É importante destacarmos que o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, teve relevante impacto a partir do movimento de redemocratização do país, vivenciado pela população brasileira na década de 1980 (PINHEIROS e CALDAS, 2016, p. 56), principalmente a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) consagra momento de fortes mobilizações e grandes conquistas para o campo educacional.

Uma dessas conquistas foi o estabelecimento da gestão democrática do ensino público como um princípio na CF/88, Art. 206, VI, sendo reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). No texto da LDBEN/1996 “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, são definidas enquanto diretrizes da gestão democrática (BRASIL/LDBEN, 1996, Art. 14, I, II).

Conseqüentemente observa-se desde a promulgação da LDBEN/1996, um movimento nos sistemas de ensino e nas escolas, para criação de mecanismos de participação estudantil na gestão escolar, sobretudo por meio da representação deste segmento nos Conselhos Escolares. Apesar de importante, a incorporação dessa preocupação no plano legal não é suficiente para garantir que essa participação esteja de fato sendo efetivada na perspectiva da gestão democrática.

Esta pesquisa debruça-se sobre a realidade de um público específico de estudantes, a saber, aqueles que cursam o ensino técnico integrado ao ensino médio em uma instituição da rede federal de ensino. É relevante pensar, portanto na configuração da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio nesta rede.

A nova política para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é desenhada a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Na mesma lei, criam-se os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, dentre os quais o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), “mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e

das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira” (BRASIL, 2008, Art. 5º. IV).

Na atual conjuntura, o IFAM possui 15 Campis, sendo três em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé proporcionando a Educação Profissional por meio de cursos da Educação Básica até o Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação.

Dentre os cursos ofertados, o IFAM tem uma atuação significativa no Estado do Amazonas no que se refere à oferta da EPTNM. De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais deve ser de EPTNM na forma integrada ao ensino médio. Quando integrada ao ensino médio, a educação profissional técnica apresenta uma comunidade estudantil predominantemente jovem<sup>1</sup> e, portanto, com significativo repertório de experiências vividas no ambiente escolar.

Essas experiências acumuladas sobre o cotidiano escolar faz do estudante que chega a EPTNM um sujeito com potencial para atuar efetivamente nos espaços de tomadas de decisões sobre o curso de sua vida acadêmica. Membros da comunidade escolar e atores centrais na constituição da escola, contudo, historicamente excluídos dos processos decisórios das instituições de ensino.

Sabe-se que o histórico de desigualdade no acesso à educação escolar no Brasil se reflete na história do ensino médio e da educação profissional. Por longos anos o ensino médio de orientação propedêutica foi ocupado quase que exclusivamente pelos filhos das classes mais abastadas. A classe dominante sempre delimitou "uma relação de correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade" (RAMOS, 2017, p. 22).

Atualmente, as redes estaduais de ensino respondem pela maior parte das matrículas do ensino médio<sup>2</sup>, mas a atuação da rede federal é também significativa

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei nº 12.852, de 2013, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. A diversidade de maneiras de se experimentar a fase da juventude desafia este enquadramento etário, porém, no âmbito das políticas públicas este marcador se faz necessário.

<sup>2</sup> O censo de 2017 aponta que o número de estudantes matriculados inicialmente no ensino médio no Amazonas contabilizou 199.808. Desse total, 186.178 são parte da rede estadual. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> > Acesso em: 15/set/2018.

por articular ensino médio e ensino técnico. Isso fica evidente quando os dados de matrículas se referem à EPTNM por meio de cursos técnicos integrados ao ensino médio. De acordo com o censo escolar de 2017, a rede federal no Amazonas apresentou 4.901 do total de 4.940 matrículas nessa etapa de ensino, as outras 39 matrículas foram identificadas na rede municipal. Já a rede estadual apresentou matrículas apenas em cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

No Estado do Amazonas o Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), na condição de instituição pública que oferta educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio, destaca-se por sua tradição de anos desenvolvendo educação profissional, bem como pelas transformações que lhes foram impostas no decorrer dos embates políticos pelos quais passa o ensino médio técnico no Brasil.

A configuração instituída no IFAM a partir da Lei Nº 11.892 de 2008 é de instituição de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, oferta cursos de nível superior, denominados tecnológicos; educação profissional técnica de nível médio, oferecida de maneira articulada por meio de cursos integrados ao ensino médio (para alunos que estejam cursando o ensino médio) ou cursos subsequentes ao ensino médio (para alunos que já concluíram o ensino médio); também oferta cursos de formação inicial e continuada tais como cursos de aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de ensino.

A partir dessa configuração é que se estabelecem as questões que norteiam o processo de pesquisa a fim de analisar a participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão da instituição:

- Quais os mecanismos e espaços institucionais criados para a participação do estudante do ensino técnico integrado do IFAM – Campus Manaus Zona Leste na gestão da instituição?
- Como se configuram os processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado do IFAM – Campus Manaus Zona Leste na gestão da instituição?
- Em que medida os processos de participação identificados favorecem a democratização da gestão da Instituição?

Sendo assim, a pesquisa teve por objetivo geral analisar os processos de participação dos estudantes do ensino técnico integrado e suas relações com a proposta de implementação da gestão democrática no IFAM/Campus Manaus Zona Leste. Para tanto, foram propostos como objetivos específicos: identificar os mecanismos e espaços institucionais previstos para a participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do Instituto; caracterizar os processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado, e verificar em que medida os processos de participação estudantil identificados favorecem o processo de democratização da gestão da Instituição.

Na primeira fase da pesquisa foi pertinente a realização de uma revisão da literatura e produção acadêmica local sobre a temática da investigação. Foi realizado um levantamento das dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). Utilizaram-se como parâmetro os seguintes descritores de busca: 1) Gestão/gestão democrática; 2) Educação Profissional no Amazonas; 3) IFAM/Escola Agrotécnica de Manaus; 4) Ensino Médio, 5) Juventude, para os quais foram computadas o total de 14 dissertações produzidas até o ano de 2013. (Apêndice A).

Foram ainda utilizadas produções de professoras do PPGE-UFAM, dentre as quais: Falcão (2014), Tese de doutoramento<sup>3</sup> que trabalha principalmente o protagonismo de estudantes do ensino médio de Manaus frente às demandas da vida produtiva do mercado de trabalho; e Pinheiro e Caldas (2016), artigo<sup>4</sup> sobre Gestão que trata principalmente da análise das diretrizes legais referentes à gestão democrática da educação.

Para revisão de literatura em âmbito nacional, identificou-se uma vasta e qualificada produção sobre o Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; Gestão Democrática na educação e, separadamente, sobre o protagonismo juvenil e participação política de estudantes em frentes de movimentos populares,

---

<sup>3</sup> FALCÃO, Nádia Maciel. "**É pesado, mas vou levando**": jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. Ano de obtenção do título: 2014, pela Universidade Federal Fluminense.

<sup>4</sup> PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Políticas públicas e gestão democrática: diretrizes, exigências e desafios para o fortalecimento da gestão nas escolas públicas de Educação básica. In: PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel. (Org.). **Políticas Públicas, educação básica e desafios amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

além de algumas outras produções que se aproximam da articulação das categorias participação estudantil e gestão democrática, contudo cabe ressaltar que a ênfase da participação nesses inscritos sempre, ou quase sempre, faz referência à participação da comunidade em geral na gestão, não enfatizam especificamente a atuação estudantil.

De acordo com Minayo (1994, p. 17), “a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente e elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Isso se faz necessário por muitas vezes, segundo a autora, as teorias serem endeusadas de forma a proporcionar respostas estereotipadas, necessitando de instrumentos de aproximação da prática para uma investigação à luz da teoria, mas que evidencie a leitura de determinada realidade e não se atenha a generalizações.

Para esta pesquisa, elegeu-se a dialética como método, por buscar “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 25).

A dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. [...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e o mundo social, entre o pensamento e a base material. (MINAYO, 1994, p. 27).

Entende-se como método o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade onde se incluem as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO, 1994).

Do potencial criativo do investigador partem as curiosidades epistemológicas que enxergam no meio social os problemas da pesquisa e que começam a perseguir, de acordo com a visão de mundo apreendida pelo pesquisador, um arcabouço teórico que fundamenta concepções teóricas de abordagem, mas esse movimento não é necessariamente linear. Pode-se ter também o inverso do processo: que as teorias direcionem com suas concepções de mundo o problema da pesquisa que fazem o pesquisador buscar novas leituras do meio social.

Em resumo, o método é imbuído de teoria, que por sua vez, “é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos”. (MINAYO, 1994, p. 19). Nesse percurso em busca de obtenção de dados e análise dos mesmos os instrumentos e tratamento das informações também necessitam conversar com a teoria do método escolhido.

Nesse sentido a pesquisa utilizou fontes de natureza bibliográfica, documental e da entrevista com sujeitos. O levantamento bibliográfico consistiu no aporte teórico que norteou o processo de investigação. Essa etapa tem grande relevância, uma vez que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 2004, p. 32).

Na fase do levantamento documental se procedeu com a análise da legislação vigente no que tange aos princípios da gestão democrática: Constituição Federal de 1988 (CF/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); a legislação referente à reforma da Educação Profissional: Decreto nº 7.566 de 1909, Decreto nº 2.208/97, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008 e a Lei nº 11.892/2008. Quanto aos documentos que identificam e evidenciam a participação dos estudantes do ensino técnico integrado nos espaços colegiados da instituição pesquisada, foram analisados: o Estatuto e o Regimento geral da Instituição, o Estatuto do Código Eleitoral do Conselho Superior, a Organização Didático Pedagógica, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regulamento do Conselho de Classe.<sup>5</sup>

Na fase empírica, foram realizadas entrevistas<sup>6</sup> que seguiram roteiros semiestruturados (Apêndice B e C) inicialmente com 5 questões que nortearam as entrevistas e evidenciaram a participação da representação estudantil nos colegiados gestores da Instituição.

No início da pesquisa de campo, período de conhecimento e levantamento de informações sobre lócus da pesquisa, o Campus Manaus Zona Leste tinha 3 cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no ano seguinte, quando foi iniciada a etapa de entrevistas, a unidade da Zona Leste contava com o acréscimo

---

<sup>5</sup> Ressaltamos ainda que o documento Projeto Político Pedagógico da Instituição estava em processo de construção durante a realização da pesquisa, por isso não tivemos acesso ao mesmo.

<sup>6</sup> A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM e aprovada para realização.

de um curso, totalizando 4 cursos de técnico integrado ao ensino médio. Sendo assim, resumimos a entrevista aos cursos já existentes.

O levantamento documental a partir do Estatuto, Regimento Geral do IFAM e Organização Didático Acadêmica apontou que na estrutura geral de gestão estão previstos três órgãos colegiados integrados por representantes dos diferentes campi, a saber: Conselho Superior (CONSUP), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Comitê de Ensino Sistemico. Destes órgãos apenas o Comitê de Ensino Sistemico não conta com assento para discente. O CONSUP, o CONSEPE e o Comitê de Ensino Sistemico tem sede no Campus Manaus Centro, onde fica a Reitoria da instituição.

Por sua vez, para cada campi é esperada implementação dos seguintes colegiados: Conselho Educacional, Conselho de Classe e Comissão Disciplinar. A ida a campo evidenciou que apenas o Conselho de Classe está em funcionamento no Campus Manaus Zona Leste, lócus da pesquisa. O Conselho Educacional ainda não foi implantado neste Campus, mas também contará com assento para a representação estudantil.

Mediante a realidade identificada em campo, definiram-se os sujeitos a serem entrevistados em dois grupos, a saber: a) Estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio atuando como representantes em órgãos colegiados; b) Técnicos ou docentes membros dos órgãos colegiados.

Para a seleção desses sujeitos, foram delimitados os seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser discente da instituição, ter 15 anos completos ou mais, matriculado no ensino técnico integrado ao ensino médio, identificado como representante estudantil nos órgãos colegiados consultivos e/ou deliberativos ou mesmo em outros espaços institucionalizados nos quais se observe a disposição para a participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão da instituição.
- b) Ser membro não-discente de órgãos colegiados consultivos e/ou deliberativos da instituição, na função técnica e docente, ter 30 anos de idade ou mais.

Enquanto único colegiado em funcionamento no Campus Manaus Zona Leste e com espaço garantido de participação estudantil, foram entrevistados 2 docentes, 1 técnico administrativo e 5 discentes do ensino técnico integrado (Quadro 1), os

quais evidenciaram detalhes sobre o processo de participação estudantil no Conselho de Classe da Instituição.

<b>Espaço institucional de participação</b>	<b>Natureza do órgão</b>	<b>Sujeitos entrevistados</b>	<b>Quantitativo</b>
Conselho de Classe	Consultivo e Deliberativo	Docentes	02
		Técnicos Administrativos	01
		Discentes do Ensino Técnico Integrado	05

QUADRO 1 – Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa por órgão  
Fontes: Dados da pesquisa

É importante destacar que foi delimitada a quantidade de 6 representantes estudantis para serem entrevistados, fazendo a relação com a quantidade de cursos oferecidos na forma técnico integrado ao ensino médio no período inicial da pesquisa de campo. Sendo assim, eram três cursos, para os quais estipulamos entrevistar dois representantes por curso, no entanto só foi possível entrevistarmos 5 alunos, dada a menor idade dos demais necessitando assim de autorização de seus responsáveis que não consentiram na participação dos mesmos.

Os instrumentos de coleta de informações e dados incluíram roteiro semiestruturado de entrevista, tabelas de registro, gravador de áudio, e caderno de anotações. O tratamento de dados e informações observou técnicas quantitativas e qualitativas. O processo e os resultados dessa pesquisa apresentam-se estruturados em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e apêndices. Com intrínseca articulação entre si, apontam para o alcance dos objetivos específicos desta pesquisa.

O Capítulo 1, intitulado “Participação Estudantil na Gestão Democrática: contexto histórico, concepções e marco regulatório” inicialmente traz uma configuração histórica que inter-relaciona o processo de transição de uma administração autocrática para a gestão democrática no campo legislativo que teve como pano de fundo intensas lutas sociais e políticas na disputa por projetos societários em cada período histórico. Aborda ainda concepções de participação e gestão escolar na perspectiva democrática, com destaque à participação estudantil,

enfatizando o protagonismo juvenil. Por fim, traz o marco regulatório da participação estudantil na gestão de instituições públicas de ensino.

O Capítulo 2 que tem por título “Compreendendo o IFAM no contexto da política de educação profissional e tecnológica” traz sessões que trabalham um resgate histórico da reforma da educação profissional técnica de nível médio no Brasil com concepções e tensões no embate sobre a articulação do ensino técnico ao ensino médio que culminou na criação da Rede Federal de Educação Tecnológica e o atual modelo dos IFEs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata ainda da criação do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Manaus Zona Leste, articulando através do contexto histórico das reformas políticas vieses para implantação de mecanismos e espaços de atuação estudantil na gestão da instituição a partir da estrutura organizacional apresentada.

O Capítulo 3 trata da Participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do IFAM/Campus Manaus Zona Leste, trazendo os resultados obtidos na pesquisa que apontam os mecanismos e espaços institucionalizados para a participação estudantil, bem como detalha a partir de relatos dos entrevistados como se dá o processo de participação dos estudantes nesses espaços criados delineando os entraves e possibilidades da participação estudantil na gestão da instituição.

As considerações finais apresentam uma síntese das principais possibilidades de fortalecimento da gestão democrática para a instituição e também apresenta os entraves que se mostraram na fase empírica no lócus da pesquisa, na perspectiva de nortear possíveis ações que alavanquem o protagonismo dos jovens estudantes na instituição como cumprimento do princípio democrático.

## CAPÍTULO 1 Participação Estudantil na Gestão Democrática: contexto histórico, concepções e marco regulatório

Esta seção está dedicada à apresentação das diferentes concepções, dos fundamentos teóricos e do marco regulatório que permitem uma abordagem crítica do tema da participação estudantil na gestão democrática do ensino público. Neste sentido, concepções e processos históricos são retomados no intuito de subsidiar a compreensão da realidade investigada.

Sabemos que a educação “entendida como prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas” (DOURADO, 2007, p. 923) não iniciou a disputa por projeto de gerência de processos, mas refletiu sim uma disputa política por projetos de sociedade totalmente opostos, defendidos veementemente após Ditadura Militar no Brasil, no período denominado por Dagnino (2004, p. 139) como transição democrática.

Mas os embates sociais e disputas políticas ensejaram a efervescência mesmo de grandes acontecimentos na década de 1980 em todo o país, durante o processo de redemocratização do Brasil, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Tal acontecimento, segundo Saviani (2003, p. 216) encerrou um período de grande mobilização e conquistas no campo educacional. A seção seguinte explora este contexto na perspectiva de criar as possibilidades para a compreensão do objeto de estudo mediante uma análise que articula aspectos globais e especificidades que lhes são inerentes.

### 1.1. Contexto histórico e concepções de gestão escolar

Uma das conquistas do período de redemocratização do país no campo da educação foi à concepção de gestão democrática do ensino público como princípio inserido na Carta Magna, visto que, em seus fundamentos, esta perspectiva de gestão está articulada a um modo de organização do trabalho escolar centrado no trabalho coletivo e na participação. Isto coloca a concepção em lugar oposto aquele que defende que a gestão da escola siga a dinâmica adotada em organizações de outra natureza.

Sendo o campo político marcado pela correlação de forças, é preciso destacar que a década de 1990 foi marcada pela interferência de uma agenda pautada por organismos internacionais que não só financiavam como atuavam ideologicamente na definição da política educacional de países da periferia do capital.

A reforma educacional implementada no Brasil, a partir dos anos 1990, ocorreu no âmbito da redefinição do papel do Estado, tomando, como referência, a transferência de competências e responsabilização da sociedade por aquilo que é dever do Estado, instalando assim as políticas de ajuste na perspectiva neoliberal. De acordo com Peroni (2015, p. 338), “entendemos as redefinições no papel do Estado como parte de mudanças sociais e econômicas de um período de crise estrutural do capital, em que as contradições estão mais acirradas”.

Nesse sentido, Dagnino (2004, p. 142) pondera que o Estado “deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade” a fim de executar seu papel de Estado mínimo nas relações econômicas e sociais.

A partir da década de 1990 então, o Brasil desencadeou uma série de reformas políticas que para Dourado (2007, p. 929), em âmbito educacional, tais reformas no país têm se pautado na “atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização”. É na parte “democratização” do binômio norteador das reformas políticas, para o autor, que se encaixa a reforma na administração escolar; passando esta a denominar-se Gestão Escolar.

A gestão democrática do ensino público foi estabelecida como um princípio na Constituição Federal de 1988 (CF/88, Art. 206, VI), por conseguinte, reafirmada na legislação educacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

A incorporação de princípios democráticos para o ensino público na legislação educacional brasileira veio acontecendo a partir do movimento de redemocratização do país e trouxe indicativo de mudanças estruturais profundas à escola, dentre outras instituições do setor público, que sofreu forte influência do período de ditadura militar no país.

O golpe de 1964 trouxe a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil. O regime militar [...] acabou por instaurar dentro do campo educacional, em comandos (gestão?) autoritários [...] que se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. (CURY, 2002, p. 166).

Cury (2002, p. 166) ainda pondera que “esta forma corrompida de gestão” foi inserida diretamente nos ambientes escolares com base no controle autoritário, por meio do sistema do “vigiar e punir” forjando assim comandos hierarquizados que suplantaram o respeito, o diálogo e o direito, e instituíram formas verticalizadas de relações de poder.

Nesse sentido, Cury (2002) propõe uma retomada da etimologia da palavra gestão:

O termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*. Da mesma raiz provém o termo *genitora, genitor, germen*. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe. (CURY, 2002, p. 165).

Nesses termos, o autor prossegue analisando que a gestão implica “um ou mais interlocutores”, pois pressupõe o diálogo como forma superior de encontro entre as pessoas e na busca por solução para os problemas. A gestão, portanto se diz democrática em sua natureza, já que não pode ser efetivada por uma única pessoa. (CURY, 2002, p. 166).

“A gestão democrática pode ser identificada a uma revolução simbólica e concreta, posto que a bandeira da gestão democrática alterou as categorias de se pensar e de ações na e da escola”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 14). É evidente que as mudanças nas ações de se pensar na e da escola, como enfatiza a autora, não se deram pacificamente e também ainda não podem ser consideradas completamente alcançadas.

Isso porque a implementação da gestão democrática passa pela via do financiamento, como afirma Dourado (2016, p. 925), “[...] os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado”, ou seja, não se resume a processos burocráticos de gerenciamento, o que amplia a concepção de gestão escolar.

Essa concepção de gestão traz em si outro termo que cabe definição: democrática que provém de democracia, e para o qual resgatamos as contribuições de Teixeira (1994, p. 35) quando discute sobre democracia, participação e educação, e pondera que a tendência da vida contemporânea é a tendência democrática e remete à escola, enquanto instituição fundamental para a perpetuação e/ou (re)construção da sociedade, a responsabilidade de disseminar essa prática, de criar mecanismos de democratização social por meio do ensino.

A escola, como instituição que contemporaneamente adquiriu grande importância no processo de socialização e no projeto de formação dos indivíduos na sociedade e que a (re)constrói, é legitimamente espaço para criação e disseminação da democracia. Apesar de não ser exclusivamente a responsável por esse feito, e sofrer forte influência manipuladora das forças reacionárias no poder.

Por isso, é sobremaneira significativa a inserção do princípio democrático por meio da gestão escolar na legislação educacional, contudo, sabemos que a simples introdução de uma questão na legislação não guarda força suficiente para promover mudanças no cotidiano dos sistemas de ensino, inclusive nas unidades escolares.

Conforme Veiga (2013),

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2013, p. 18).

No repensar dessa gestão democrática é significativo destacar que as políticas públicas instituídas a partir da década de 1990 impulsionam a perspectiva de criação de mecanismos de participação nas instituições públicas de ensino, contemplando a representação estudantil e dos demais segmentos da comunidade escolar.

Nesse contexto, Fonseca (1994, p. 81) afirma que o ponto crucial para a transformação da gestão nos ambientes escolares foi e ainda é a modificação nas estruturas de poder que "necessita de reflexões sobre seus aspectos teórico-práticos

para viabilizar uma práxis e uma cultura democrática" onde a participação dos diversos atores seja incentivada por meio de mecanismos criados para esse fim.

## 1.2. Concepções de participação e gestão escolar na perspectiva democrática

Muitas vezes o próprio conceito de participação está posto vagamente e "permite que em torno de si se produzam imprecisões e ambiguidades capazes de diluir a compreensão sobre seu real significado e importância na vida social e política" (CARRANO, 2012, p. 83). O fato é que a participação não é um conceito pacífico, mas construído historicamente e nem sempre imprimiu em si o princípio de envolvimento de todos em tomadas de decisão.

Mas a questão não se encerra no envolvimento de todos em tomadas de decisão, pois segundo Kuenzer (2000, p. 61), mesmo a consulta maciça de indivíduos não significa participação consciente, já que "uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas".

Para Carrano (2012, p. 83), a noção de participação "pode encerrar um sentido forte ou um sentido fraco". A respeito dos sentidos que o autor trata dentro do conceito de participação, diz respeito, o primeiro, às formas e processos que incentivam e promovem o engajamento político (no sentido crítico do termo, não necessariamente partidário). O segundo sentido, em síntese, consiste em formas e estratégias atenuadas que intencionalmente desencorajam o engajamento político e nem de longe, como afirma o autor, interferem em processos decisórios significativos para indivíduos, grupos ou instituições.

Quando a participação se dá de maneira a promover o engajamento e comprometimento político dos indivíduos, cumpre um papel relevante enquanto princípio democrático comprometido com mudanças significativas no contexto social e se configura na participação consciente a qual Kuenzer (2000, p. 61) se refere. E quando a participação se dá de maneira a desencorajar o engajamento político, também cumpre um papel dentro das estratégias autoritárias e autocráticas,

servindo apenas para legitimar coletivamente as decisões tomadas por indivíduos autoritários no poder.

A participação que é promovida para legitimar processos decisórios impostos pelos que estão no poder, sem nenhuma intenção de permitir o efetivo engajamento político dos indivíduos, promove mudanças verticalmente idealizadas e pode ser chamada de "participação de baixo impacto" (CARRANO, 2012, p. 87). Mudanças verticalmente idealizadas fogem ao princípio democrático e não permitem opiniões ou reflexões para adequações. São impostas autoritariamente e a participação da massa é resumida à execução.

Dagnino (2004) ao analisar o processo de alargamento da democracia no Brasil em sua real expressão por meio de criação de espaços de participação social - fato que não veio como concessão do Estado, mas resultado de intensas lutas de movimentos sociais organizados principalmente - afirma haver uma "crise discursiva" que resulta de uma "confluência perversa" (p. 139). A confluência perversa tem a seguinte configuração, conforme explica a autora:

[...] de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nosso país ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático. [...] a perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. (DAGNINO, 2004, p. 140).

A questão posta na análise da autora nos permite refletir sobre a complexidade em analisar e interpretar então quando o processo de participação é chamado com princípio verdadeiramente democrático e quando está a serviço da legitimação de projetos totalitários de sociedade. À luz das reflexões de Carrano (2012) e as análises de conjuntura de Dagnino (2004), o Brasil vive a chamada participação de baixo impacto promovida pela crise discursiva vivenciada nas últimas décadas.

Nesse contexto, Santos (2002, p. 39) lembra de Immanuel Wallerstein, pesquisador que viveu e estudou sobre a economia do século XIX e adentrou o século XX se perguntando: "como a democracia passou de uma aspiração revolucionária no século XIX a um slogan adotado universalmente mas vazio de conteúdo no século XX?". Santos (2002) ainda complementa que houve uma

mudança de concepção tão profunda na sociedade capitalista que o sentido de democracia e participação passou da desejabilidade de participação à pura restrição de escolha de representantes políticos.

Bem sabemos que democracia não se resume a escolha de representantes políticos para governo e também que o termo democracia não é novo e ganhou com o passar dos tempos, de acordo com as conveniências de cada época, denotações diferentes. Sendo assim, não “passou” pacificamente de uma aspiração revolucionária a um slogan vazio de conteúdo, foi intencionalmente utilizado por aqueles que estão, em seus determinados tempos históricos, no poder para legitimar e mascarar suas ações autoritárias.

Para Peroni (2015, p. 338), no sentido emancipatório de sociedade que desejamos ter, “a democracia deve ser entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social”.

Tratar o conceito de democracia, segundo Göttems e Alves (2012, p. 3) “pode reduzir a complexidade do fenômeno as suas ‘referências normais’, esvaziando seu sentido e conteúdo polissêmicos e suas possibilidades pragmáticas”. Mas ainda assim procuramos delinear sentidos para especificar a democracia que fundamenta a implementação da gestão democrática no Brasil.

Concepções de democracia, no senso comum teórico, estão sempre ligadas a dois fenômenos distintos. Se de um lado ocorre a valorização do seu sentido etimológico para designar o “governo do povo”, ou aquela forma de organização do Estado em que ocorre ampla participação popular, de outro, significa o modelo de organização do Estado em que os representantes são eleitos, através de concorrências públicas, organizadas especialmente para tal finalidade. (GÖTTEMS E ALVES, 2012, p. 3).

Recentes experiências no Brasil, desde sua redemocratização, apontam para essa última forma de organização do Estado, em que os representantes são eleitos para representação da massa. Nesse sentido então, buscando superar tal modelo a fim de alcançarmos a forma efetiva de participação popular consciente no governo do povo, faz-se necessário refletirmos sobre as correlações no interior da escola, tendo em vista que “modelos de democracia apresentam pressupostos ético-políticos, muitas vezes, incompatíveis e antagônicos entre si, cada um dando origem ou exigindo diferentes práticas de gestão democrática.” (SILVA, 2012, p. 22).

Por isso entendemos que a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão das instituições públicas de ensino precisa se estabelecer sobre uma base material, ou seja, os dispositivos presentes na legislação precisam reverberar nas normas instituídas em cada unidade de ensino, além de necessitarem ser revigorados por contínuos movimentos instituintes de criação e melhoria dos canais de participação.

### 1.2.1. Configurações, contribuições e desafios da participação estudantil à formação do jovem

Ao discutir a participação dos estudantes na gestão escolar, Araújo (2009) destaca alguns mecanismos e canais dessa participação que devem ser ampliados e assegurados na perspectiva da gestão democrática.

Destacam-se: grêmio estudantil; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; contrato pedagógico de sala de aula; assembleia geral da escola; projeto político-pedagógico da instituição – respeitando suas especificidades - são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar. (ARAÚJO, 2009, p. 258).

O autor considera esses mecanismos canais político-pedagógicos de participação e chama à atenção para a necessidade de se trabalhar a autonomia dos sujeitos que os compõem, em especial dos estudantes, enquanto seres sócio-históricos, políticos e em condições de intervir nesses espaços. A participação precisa ser qualificada, e isso nos remete ao processo de aquisição da autonomia e independência que o jovem passa na sociedade politicamente organizada.

Cumprido destacar que autonomia diz respeito “ao modo como os sujeitos escolhem e decidem agir” e sua ampliação no contexto juvenil “é impulsionada pelo movimento de resistência ou questionamento que fazem acerca de algumas regras ou costumes com os quais não estão plenamente de acordo” (FALCÃO, 2015, p. 13, 14).

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são jovens que se encontram no ensino técnico integrado ao ensino médio, é importante mencionar que o tema da participação juvenil também vem sendo explorado, a partir de muitos recortes no

campo de estudos sobre juventude. Os estudos defendem que os jovens sejam tratados como sujeitos de direitos e a juventude como uma etapa da vida que tem um sentido em si mesmo e não somente como fase de transição entre infância e vida adulta (ARROYO, 2014).

De acordo com Falcão (2014), o tema da juventude se trata de uma construção social, pois a juventude da forma como a concebemos atualmente nem sempre existiu, “ainda que indivíduos jovens estejam presentes em toda e qualquer formação social, isso não significa que tenham sempre constituído e sido reconhecidos como uma categoria com demandas específicas de expressão e inserção no meio social” (p. 62).

Para Boghossian e Minayo (2009, p. 413), jovem e juventude são categorias sociais em constante redefinição e por isso destacam algumas definições que se tem dado ultimamente para juventude, as quais o fracasso em maior ou menor grau é inevitável:

Define-se juventude como fase de transição da infância para a vida adulta; por especificidades fisiológicas e psicológicas; pelas atividades às quais se dedicam os jovens, como educação e trabalho; por características e atitudes, tais como criatividade e rebeldia; como período de exposição à condição de agravo à saúde – drogas, gravidez precoce, violência e, finalmente, por um duplo papel social: o de “motor” de mudanças na sociedade e o de desagregação de valores e estruturas tradicionais. (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 413).

As autoras consideram fracasso definir juventude por tais parâmetros uma vez que os mesmos buscam generalização ou naturalização em determinado aspecto, sendo que conceituar juventude requer um conjunto de fatores e demanda múltiplas identidades e principalmente, considerar a expressão dos próprios jovens sobre suas vivências. Sendo assim, “o conceito de juventude compreende um momento do ciclo de vida e, simultaneamente, condições sociais e culturais específicas de inserção dos sujeitos na sociedade” (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 413).

Embora nas discussões sobre juventude muitas vezes os jovens são retratados como motor de mudanças na sociedade, isso por sempre desempenharem papel contestador frente às imposições na sociedade atual, “essa interpretação quase sempre conviveu na literatura com outra perspectiva que vê os

jovens como potencialmente ameaçadores, perigosos ou delinquentes” (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009, p. 414).

Essa última perspectiva apontada pelas autoras foi, durante muito tempo, a mola propulsora de muitas discussões, criação de diretrizes e espaços no sentido de correção moral desses sujeitos, principalmente em meados de 1980. Mas estudos que haviam iniciado com a intenção de prever formas de correção para as intolerâncias juvenis na sociedade acabaram por apontar necessidades de políticas, espaços e ações para segurança, saúde e educação dessa categoria ao invés de medidas punitivas, com forte influência de intensas lutas dos movimentos sociais (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009).

A esse respeito Falcão (2014) destaca que

Ao longo dos anos, disputas e embates no campo político tem contribuído para consolidação da noção do jovem enquanto sujeito de direitos inserido de modo ativo na sociedade, ao passo que progressivamente perde força nas políticas públicas a ideia do jovem enquanto ameaça ou como mero portador de uma condição transitória ou de um exotismo cultural (FALCÃO, 2014, p. 67).

No Brasil, a agenda pública das políticas de juventude ganha grande repercussão a partir dos anos de 1990 e são voltadas principalmente para o controle do tempo livre e tendo como alvo principal as classes populares (FALCÃO, 2014). De acordo com Boghossian e Minayo (2009, p. 414) foi também nesse período que o termo protagonismo juvenil começou a ser usado em documentos oficiais.

A noção de protagonismo juvenil, bastante utilizada no Brasil, surge num contexto de renovação da ideia de participação e, mais fortemente, no contexto da educação formal, tornando-se o pilar das inovações postuladas na reforma curricular do ensino médio e assumindo centralidade em programas de promoção da saúde de adolescentes e jovens. (BOGHOSSIAN E MINAYO, 2009, p. 414).

As pesquisas que abordam os jovens em seus diferentes campos de inserção (escola, família, trabalho, política, etc) demonstram que os mesmos reclamam por espaços de escuta e intervenção, mesmo em instituições referendadas socialmente como lugares para jovens.

Apesar dos avanços na criação de espaços para a participação dos jovens, muitas das políticas públicas de juventude ainda são pensadas e implementadas por

meio de processos unilaterais e nas escolas, não é incomum vermos a inexpressiva participação dos jovens estudantes.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Essa tendência da escola desestimular os jovens à participação e ao protagonismo que os autores exemplificaram nos apontam o conceito de juventude como fase incapaz e imatura diante das decisões que lhe dizem respeito diretamente.

Não é rara a realidade escolar na qual os estudantes são declarados como atores centrais do processo pedagógico, mas, contraditoriamente, tem sua participação restrita a momentos pontuais, tais como as reuniões e atividades culturais.

Uma boa medida para aferir a qualidade de um processo de participação [...] não se encontra em saber se podem ou não participar deste ou daquele processo ou espaço político, mas sim em buscar perceber até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões. (CARRANO, 2012, p. 88).

De acordo com o autor, é necessário qualificarmos e não somente quantificarmos a participação nos espaços deliberativos e ocasiões decisórias, no sentido mesmo de verificar o quanto de influência essa participação conseguiu nas decisões tomadas.

Brenner (2014, p. 31) ao pesquisar sobre a trajetória de jovens militantes e seus envolvimento com a vida política faz um resgate de algumas questões relevantes que nos mostram como determinados jovens em suas realidades foram motivados a vida política e participativa nos espaços deliberativos da sociedade, e a escola é apresentada em quase todos os casos, ao lado da família, como espaço “privilegiado” do que autora chama de socialização política.

Socialização política foi o termo usado por Brenner (2014, p. 32) para identificar ações, mecanismos e criação de espaços para “transmissão de atitudes,

escolhas, preferências, símbolos, comportamentos políticos e representações do mundo”. Imperativo para a gestão democrática que tem a participação das comunidades escolar e local como uma de suas prerrogativas.

Ao fazer esse caminho de estudo, percebemos que mesmo depois de quase trinta anos da inscrição do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, o maior desafio é a sua transposição no campo prático, ou seja, a implementação de uma gestão democrática em instituições e sistemas de ensino hierarquicamente organizados e fundados sobre concepções e práticas de organização e gestão opostas ao princípio da gestão democrática.

Como pano de fundo, consideramos a influência de velhos traços de uma cultura política de ordem patrimonialista que, preservando-se ao longo do tempo, renova-se por meio de práticas autoritárias e conservadoras, hábeis em atropelar valores democráticos. (NARDI, 2015, p. 651).

A questão levantada por Nardi (2015) não é nova e parece estar longe de ser extinta do ensino público, uma vez que, segundo Mendonça (2001, p. 87), “diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha”. É a velha política patrimonialista, que segundo o mesmo autor, “constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação, na qual se funda a democracia”. (MENDONÇA, 2001, p. 100).

De acordo com Bentes (2015), patrimonialismo

É o exercício da dominação pelas vias de uma autoridade tomada legítima pela tradição histórica; é o poder individual exercido pelo governante subsidiado pelo aparelhamento administrativo dentro do qual este governante insere, com base eminentemente pessoal, seus escolhidos, pelos quais amplia seus poderes políticos nos territórios que delimita. (BENTES, 2015, p. 107).

É nesse sentido que propomos o estudo sobre a participação como princípio para a efetivação da gestão democrática no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, escolhendo para isso uma instituição da rede federal que tem atuado na oferta dessa modalidade da educação básica, para isso faz-se necessário um levantamento da legislação educacional no que tange à temática.

### 1.3. Marco regulatório da participação estudantil na gestão de instituições públicas de ensino

Esta seção aborda as normas legais que regulamentam a participação dos estudantes na gestão das instituições públicas de ensino, uma vez que a pesquisa ora apresentada busca compreender os processos de participação vivenciados por estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio na gestão de uma instituição da rede federal de ensino.

No levantamento da legislação nacional vigente referente à gestão democrática do ensino público faz-se importante destacar de início o tratamento dado pela Constituição Federal de 1988 à gestão democrática enquanto um princípio do ensino público (CF/88, Art. 206, VI), já enfatizado na primeira subseção deste trabalho. A presença desse dispositivo desde a Constituição Federal criou possibilidades para que a gestão democrática viesse a ser reforçada nas leis complementares e nas normas dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96) traz dispositivos importantes que reforçam e se articulam com a perspectiva da gestão democrática do ensino público defendida na CF/88.

Antes de tratar dos artigos que se referem de modo mais direto ao princípio da gestão democrática, é importante destacar que esta Lei, ao tratar dos princípios e fins da educação, em seu Art. 2º, afirma que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A interpretação desse dispositivo quando articulada a uma visão conservadora da sociedade, poderia sugerir o entendimento do preparo para o exercício da cidadania restrita ao voto e elegibilidade dos cidadãos.

Por outro lado, na perspectiva progressista, que defende uma sociedade democrática de fato e de direito, é preciso um olhar mais aprofundado do significado de cidadania e entender que o seu exercício vai além do voto, implicando em processos ascendentes de participação dos cidadãos nos processos decisórios sobre os rumos da sociedade. O que sugere pensar que na escola, a gestão democrática acena com possibilidades reais para o aprendizado da participação.

Esse exercício de participação coletiva e efetiva dos cidadãos deve ser estimulado desde a infância. Conforme Dourado (2012), a escola constitui-se ao lado da família como o principal meio para a criação e desenvolvimento dos cidadãos ativos e atuantes nos espaços coletivos da sociedade organizada.

Até pouco tempo, de acordo com Brenner (2014), a família era apontada como o principal meio para transmissão de valores e comportamentos políticos, “mas mudanças sociais impuseram uma nova abordagem ao tema” (p. 52). A família já não dava mais conta de socializar a cultura política, estendendo à escola tal papel.

É nesse sentido que entendemos a escola como um dos principais espaços de construção e intervenção para mudança na sociedade, e isso nada mais é do que um fazer político uma vez que visa ao desenvolvimento da autonomia, e protagonismo social do indivíduo diante do coletivo, pois prescinde que sejam formadas as bases para a construção de uma sociedade crítica.

De acordo com Brenner (2014), “a socialização política na escola ocorre por diversos caminhos e diferentes são os agentes que possibilitam a transmissão de valores e comportamentos que configuram comportamentos e práticas políticas” (p. 48). A inserção do princípio da gestão democrática da forma como está prevista na LDBEN/96, garante, ainda que não detalhadamente, a criação de espaços para a construção desses valores e comportamentos de práticas políticas para a sociedade democrática.

O Art. 3º da LDBEN/96, por exemplo, ao determinar que o ensino será ministrado com base em determinados princípios, dentre eles: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, resguarda a criação de mecanismos para atuação político-crítica por meio do ensino.

A prática da Gestão democrática, de acordo com a definição trabalhada por Cury (2002), deve constituir-se em uma

postura metodológica que implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (p. 493)

Por assim definir, o autor defende que a Gestão Democrática seja, antes de tudo, a abertura ao diálogo e que a escola se construa como espaço coletivo de participação na busca pelo governo do bem comum que é a Educação. Nesse mesmo sentido, apesar de delegar aos sistemas de ensino que normatizem a gestão democrática, a LDBEN/96, em seu Art. 14, define alguns fundamentos que devem ser cumpridos como princípio para a normatização da gestão democrática por parte dos sistemas de ensino:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Ao fixar os princípios da Gestão Democrática para os sistemas de ensino definirem suas próprias normas, a LDBEN/96 determina que sejam criados espaços de participação efetiva de toda a comunidade escolar e também que haja envolvimento nesses espaços da comunidade local em que está inserida a instituição.

Segundo Pinheiro e Caldas (2016),

Desde o início da implantação da LDBEN/1996 até os dias atuais, o conselho escolar dos sistemas públicos de ensino tem se constituído como importante órgão colegiado que vem procurando contemplar as funções de natureza consultiva, deliberativa, normativa, mobilizadora e supervisora das ações da escola [...]. (p. 64).

De acordo com as autoras, dentre as funções do conselho escolar, a função de mobilizador prescinde a criação de espaços e mecanismos de atuação da comunidade escolar, deixando essa de significar apenas o envolvimento de docentes e técnicos, mas passando a abranger também responsáveis por alunos e os próprios alunos.

A implantação dos conselhos escolares ou equivalentes dar-se-á de acordo com a organização de cada sistema de ensino, contudo a vinculação da comunidade escolar nesses espaços apontou, a partir da aprovação dessa lei, avanços

significativos para a democratização do país e o estímulo à participação coletiva (PINHEIRO e CALDAS, 2016).

Tais avanços podem ser percebidos quando a chamada comunidade escolar deixa de significar apenas docentes e técnicos, e passa a comportar também responsáveis por alunos e os próprios estudantes. Dessa maneira, os princípios do ensino ultrapassam a transmissão do conhecimento científico acumulado, pois a participação efetiva precisa ser também ensinada/estimulada.

Ao determinar como princípio da gestão democrática a participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares a LDBEN/96 abriu espaços para a participação estudantil. Muitos Sistemas de ensino ao normatizarem as diretrizes de funcionamento desse tipo de gestão, optaram por utilizar as entidades organizadas a partir da Lei 7.398/85, os Grêmios estudantis, para constituir a cota de estudantes como parte da comunidade escolar a participar dos órgãos colegiados.

Cabe ressaltar que essas organizações de representação estudantil, os Grêmios estudantis, foram institucionalizadas em 04 de novembro de 1985, pela Lei nº 7.398/85, onde foi garantido:

Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

De acordo com o Art. 1º, parágrafo 2 desta lei, os grêmios deveriam constituir seus próprios estatutos para organizarem sua composição e funcionamento, bem como determinar a escolha de seus dirigentes. Como exercício da cidadania, a representação estudantil institucionalizada naquele momento histórico representou o espelho da democracia exigida na realidade em que se vivia.

Sendo desta maneira executada, pode-se perceber a articulação da valorização e promoção da participação, que não deixa de ser política, e de forma direta dos jovens estudantes em massa, uma vez que a organização dos grêmios deve se dar como representatividade do coletivo sempre consultado por meio de assembleias, conforme determina a lei.

A aprovação dessa Lei deu visibilidade nacional à atuação principalmente dos jovens estudantes do ensino médio no país. Após esse marco regulatório da institucionalização de entidades representativas dos estudantes, outra normativa

significativa relacionada à juventude em si, veio quase 10 anos após a aprovação da LDBEN/96. Somente em 2005 a Juventude consolida sua força por meio da criação da Secretaria Nacional da Juventude. No mesmo ano, é criado o Conselho Nacional de Juventude, por meio da Lei nº 11.129/2005.

Em 2010 a Juventude é inserida na Constituição Federal por meio da Emenda nº 65/2010. Dessa maneira, não só o termo específico “jovem” é inserido no texto constitucional, como a concepção de juventude, diferenciando-a da adolescência e os direitos mais específicos desse público são delineados. Após esse grande passo, grupos de movimentos sociais, pesquisadores da área da juventude e demais organismos da sociedade organizada, representantes da juventude em si, partiram para a criação e aprovação do Estatuto da Juventude, fato que ocorreu em 2013, no ensejo também foi criada a Secretaria Nacional de Juventude.

A criação da Secretaria Nacional e o Estatuto da Juventude não enfatizam a participação estudantil na gestão democrática, mas são marcos históricos e legais que potencializam a participação juvenil no cenário político e assim requerem, mesmo que indiretamente, a criação de espaços de participação efetiva nas instancias de convívio juvenil.

Quanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), é preciso ter claro sua definição na Seção IV-A da LDBEN/96, na qual constitui-se em modalidade da Educação Básica, devendo por conseguinte seguir os mesmos princípios e fins que o Art. 2º da mesma lei determina. Desse modo, resguardado o dever de promover a EPTNM nos princípios democráticos, à legislação específica dessa modalidade de ensino cabe a incumbência de especificar as formas como a gestão democrática será executada.

Nesse sentido, temos atualmente a Lei nº 11. 982 de 2008 que, ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, versa sobre a gestão das Instituições ora criadas e delega a criação de espaços deliberativos para a gestão dessas instituições ao tratar da estrutura organizacional dos Institutos:

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos

segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, 2008).

Esse movimento de criação de espaços de gestão compartilhada ao atender de forma imediata a legislação educacional maior, repassa aos Institutos a responsabilidade de definirem a funcionalidade dos colegiados, Art. 10, § 4º “O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior” (BRASIL, 2008).

É importante destacar ainda no campo da legislação educacional a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014, onde destacamos a meta 19 referente à gestão democrática da educação pública e é possível verificar, dentre as estratégias traçadas para o alcance dessa meta, as que tratam diretamente sobre a participação estudantil na gestão escolar e reforçam a criação de espaços e mecanismos de participação estudantil:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014).

Podemos verificar então no texto do PNE 2014-2024, na quarta estratégia que visa alcançar como meta a efetivação da Gestão democrática da educação, que as instituições representativas tanto de alunos quanto de pais deverão ter assegurados espaços e condições de funcionamento dentro das escolas e atuação efetiva dentro dos conselhos escolares.

Outras duas estratégias destacadas nesta Lei para implementação da gestão democrática na educação se articulam em consonância com a LDBEN/96,

reforçando a existência e atuação dos conselhos escolares e, para além do funcionamento desses conselhos, propõe formação aos conselheiros para a atuação em todas as dimensões que possam vir a ser objeto de fiscalização, acompanhamento e decisão do conselho escolar.

O Plano Nacional de Educação, em sua Meta 19, estratégias de implementação de 4 a 6 reforçam então as garantias legais de atuação e participação estudantil efetiva na gestão democrática nas instituições escolares e corrobora com o alavancar do protagonismo estudantil, bem como com a formação da sociedade democrática.

Cumprе ressaltar que “a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” apenas quando se abre para a constituição de espaços que permitam o “processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública e coletiva”. (CURY, 2007, p. 494).

É pertinente salientar que a gestão democrática das instituições públicas de ensino é um componente essencial do projeto de educação escolar numa perspectiva progressista de sociedade, onde a escola imprima resistência aos princípios da sociedade capitalista, que exige mãos de obra dóceis e adaptadas à produtividade.

A defesa em favor da gestão democrática da educação deve ser contínua com vistas a objetivos transformadores, diante das estruturas autoritárias do poder refletidas na gestão escolar e das precárias condições materiais das escolas públicas, assim como para mudanças nos paradigmas, quando sustentados pelo modelo gerencial de processos produtivos das empresas. (PINHEIRO e CALDAS, 2016, p. 78).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui-se como importante instrumento institucional para a concretização da participação enquanto princípio da gestão democrática, conforme o Art. 14 da LDBEN/96 a gestão democrática deve prescindir da: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). Nesse sentido Caldas (2009) afirma que:

O projeto político-pedagógico tem se constituído, ao longo desses anos, um dos mais importantes instrumentos para a realização do processo educativo, para a constituição da escola autônoma, bem como para a construção de uma gestão democrática no interior da escola. (CALDAS, 2009, p. 25).

Veiga (1995), ao discutir a importância e como se deve proceder a construção do PPP das instituições públicas de ensino, afirma que o maior desafio na perspectiva democrática se encontra na abertura dessa construção com toda a comunidade escolar, uma vez que a LDBEN/96 resguarda a participação obrigatória somente dos profissionais da educação e reforça que essa necessidade existe uma vez que:

“O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. (VEIGA, 1995, p.13-14)

Uma vez que configura esforço coletivo de todos que compõem a unidade escolar, o PPP pode ensejar o rompimento com práticas burocráticas autoritárias e ascender ao nível de autonomia desejado num contexto democrático, como afirma Mendonça (2001, p. 93):

a sua elaboração participativa pode, mesmo, propiciar uma experiência mais consequente de outros mecanismos de gestão democrática, como a escolha de dirigentes e a definição das funções dos colegiados escolares, na medida em que passam a constituir-se referencia na ação orgânica de todos os membros da comunidade escolar na busca de objetivos comuns.

Dessa maneira é possível entender que o processo de implementação da gestão democrática nas escolas públicas requer uma organização do trabalho que seja propícia ao fazer coletivo e a existência de instrumentos e mecanismos institucionais que garantam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local nos processos de gestão e na tomada de decisão sobre as diferentes questões de interesse da escola.

## CAPÍTULO II COMPREENDENDO O IFAM NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta seção dedica-se à discussão da Política de Educação Profissional e Tecnológica, com recorte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), destacando os entraves e avanços na dinâmica de articulação do ensino técnico ao ensino médio. Embasa-se no arcabouço teórico que vem acompanhando e analisando criticamente, nas últimas décadas, os processos de mudanças das políticas para esta etapa de ensino, mostrando por fim, como essas mudanças à luz da legislação vigente se procederam no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

O percurso de reformas pelas quais passa a EPTNM será retomado aqui a partir das alterações incluídas na LDBEN/96 por meio da Lei nº 11.741, de 2008<sup>7</sup>. A alteração inclui na LDBEN/96 o Art. 36-A, que trata da finalidade da EPTNM que, atendendo a formação geral, poderá preparar os discentes para o exercício de profissões técnicas. O Art. 36-B, também incluído por esta reforma da LDBEN/96 refere-se à forma de oferta da EPTNM que pode ser articulada ao ensino médio ou subsequente a ele. Adicionaram-se ainda o Art. 36-C e o 36-D, que tratam respectivamente da implementação da forma articulada de oferta e da diplomação.

Essa estrutura inserida na LDBEN/96 a partir de 2008 atende a agenda de reformas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e traz para a EPTNM a organicidade do ensino por meio de oferta de cursos técnicos articulados ou subsequentes ao ensino médio. Quanto aos cursos articulados, há duas maneiras de oferta: a primeira é integrada ao ensino médio, assegurando tanto a formação geral quanto a formação técnica por meio de uma mesma matrícula; a segunda é concomitante ao ensino médio, na qual o aluno terá duas matrículas, uma no ensino médio e outra no curso técnico, podendo ser na mesma instituição ou em instituições diferentes.

A forma subsequente ao ensino médio é proposta “àqueles que concluíram o Ensino Médio e que pretendem uma formação técnica profissional. Tem duração de

---

<sup>7</sup> Altera dispositivos da LDBEN/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

três a quatro módulos, dependendo do curso e confere ao aluno o diploma de Técnico de Nível Médio” (NOGUEIRA, 2016, p. 48).

Cabe ressaltar que a atual organização da EPTNM veio ao longo dos anos, por meio das lutas sociais e debates políticos, sendo modificada e cada mudança refletiu, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo de atuação educacional. (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p. 1088).

## 2.1. A proposta de articulação do ensino técnico ao ensino médio: tensões e concepções a partir da reforma política

A primeira questão a ser colocada é que as disputas travadas em torno da educação profissional no Brasil hoje são, na verdade, produto da histórica luta de classes, pois desde a colonização, os Jesuítas, por volta de 1549, já ministravam ensino de caráter clássico, intelectual e humanista, reservado à formação dos filhos da nobreza (CAIRES, 2016). O ensino de ofício para o trabalho manual era destinado aos escravos e seus filhos.

Em momentos históricos anteriores, a educação era identificada com o próprio processo de trabalho<sup>8</sup>, uma vez que o homem necessitava produzir sua existência e, como analisa Saviani (2007), “o homem não nasce homem. Ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (p. 154), por isso o autor considera a formação do homem um processo educativo e o exemplifica com o modo de produção comunal das comunidades primitivas onde os homens educavam-se e educavam as próximas gerações no cotidiano da produção de sua existência.

A divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes trouxe uma ruptura à relação de identidade que Saviani (2007) afirma ser o fundamento entre trabalho e educação. A partir da divisão de classes passamos a ter dois tipos de educação – geral para classe dominante – e específica para o trabalho destinada à classe dominada – que resiste ao tempo e é fortalecida na

---

<sup>8</sup> Considerando neste contexto o conceito de trabalho como produção de existência: “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007)

superficialidade com que é tratada a Educação Profissional ou educação para o trabalhador nas reformas políticas ocorridas no Brasil (SAVIANI, 2007).

A concepção de educação profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista (MANFREDI, 2002) voltada para as camadas mais pobres da população já vinha explícita desde o decreto que cria as escolas de aprendizes artífices no Brasil em 1909:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletárias os meios de vencer as dificuldade sempre crescentes da lueta pela existência; que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação[...] [sic] (BRASIL, DECRETO N° 7.566/1909).

Nesse sentido, as primeiras proposições legais para a educação profissional no Brasil deram conta de uma formação assistencialista e voltada para a retirada dos filhos da classe proletariada do ócio e da marginalidade. Mas a mesma escola não se resumiu a tais objetivos quando pretendia formar a classe dominante para prosseguir nos estudos e habilitar-se a dirigentes da sociedade.

Para Kuenzer (1997), no que tange ao ensino médio, somente em 1970, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi que houve a primeira possibilidade de rompimento com esse modelo dual de educação no Brasil. No ensejo, foi estabelecido na forma da lei o ensino médio técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independente da classe social, ainda que, na prática, manobras para a restrição de oferta nas escolas públicas de ensino técnico assistissem aos filhos da classe dominante foram preponderantes.

Com o processo de redemocratização pós-ditadura militar, principalmente entre os anos de 1980 e 1990, a classe trabalhadora brasileira passa a ter um maior acesso à escola (DURÃES, 2009). Contudo, o dualismo estrutural da educação formal permanece e se acentua nos anos seguintes.

Nesse sentido, Frigotto (2007) pondera:

As políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma

mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na educação profissional e tecnológica, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (p.1138).

Mudanças na organização da educação profissional foram brevemente anunciadas na Lei Nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96). Os caminhos para a educação profissional que não foram estabelecidos na LDBEN/96 foram pontualmente demarcados por meio de decretos e leis posteriormente aprovados. No contexto histórico, a legislação e o tratamento dado à educação profissional revelam a trajetória e configuração da educação para o trabalhador no Brasil.

Cumprir destacar que a terminologia Educação Profissional “é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e treinamento em instituições e modalidades variadas” (CHRISTOPHE, 2005, p. 2).

Comumente vemos as expressões educação profissional, educação tecnológica, curso profissionalizante, capacitação profissional, ensino técnico, ensino integrado, educação integral usadas, sem diferenciação, referindo-se a quaisquer processos de capacitação para o trabalho. Essa não-diferenciação não é apenas uma questão terminológica, mas principalmente de concepções que implicam até mesmo a forma de se conceber essa modalidade de ensino.

Alguns autores utilizam os termos destacados empregando significados diferentes do que a legislação concernente utiliza, por exemplo, as expressões “educação técnica” e “educação tecnológica” são utilizadas na legislação para determinar Níveis de Ensino da Educação Profissional<sup>9</sup> – educação técnica referindo-se ao nível médio e educação tecnológica, tratando do nível superior da educação profissional.

Conforme Durães (2009), as expressões ensino técnico e educação técnica estão estritamente ligadas a “uma educação relacionada a uma profissionalização que forma trabalhadores ligados ao fazer e não ao saber, trabalhadores que apenas executam tarefas” (p. 165), enquanto educação tecnológica envolveria domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (DURÃES, 2009).

---

<sup>9</sup> Definidos pelo Art. 3º do Decreto nº 2.208/97 com o pressuposto de qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Outra discussão que se estabelece em torno das questões terminológicas, diz respeito ao emprego dos termos integração e articulação. Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 1091) ponderam sobre o que seria a educação integrada:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

A crítica dos autores surge exatamente sobre a realidade vivenciada no Brasil no âmbito da reforma da educação profissional que diminuía a jornada de horas aulas dos cursos técnicos integrados nas Escolas Técnicas ou instituições equivalentes e permitia a desativação do que se tinha de educação técnica integrada ao ensino médio, ao possibilitar que a formação técnica pudesse ser resumida em disciplinas específicas ao final dos anos de ensino regular ou ainda, complementada em outro momento de formação que não durante o ensino médio.

No caso da educação integral, de acordo com Freire, Claparède e Montessori, dentre outros pensadores da educação, o enfoque está exatamente na articulação do ensino intelectual com a atividade criadora, à vida social da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global do ser que nada tem a ver com a jornada de tempo integral como algumas políticas neoliberais no Brasil implantaram e denominaram educação integral, que nem de longe se aproxima do sentido de educação integral emancipatória.

Tentativas de apreensão e/ou de anulação dessa concepção emancipatória de educação são postas em evidência no contexto das reformas da educação profissional no período de 1997 com o Decreto nº 2.208 até a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Foi em 17 de abril de 1997, após a aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou o Decreto nº 2.208 que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da LDBEN/96, e afirma a desarticulação, a possibilidade de separação entre ensino técnico e ensino médio.

Este Decreto, conforme Frigotto (2007, p. 1139), “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente [...]”, uma vez que abre para que a educação profissional técnica de nível médio aconteça independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:  
 [...] II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;  
 [...] Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, grifo nosso)

É visível qual classe é privilegiada com as proposituras do Decreto nº 2.208/97, uma vez que o mesmo possibilita a não obrigatoriedade de oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio. Sendo assim, a classe social menos favorecida não poderá se manter o dia inteiro na escola para cursar o técnico e o médio separadamente. Da mesma maneira, não poderá se dar ao luxo de gastar seis anos em sua formação – três no médio e três no técnico. (MARTINS, 2000, p. 87).

Por isso, esta proposta dualista de educação, desde seus fundamentos, baseia-se no prestígio social da classe dominante em detrimento dos desfavorecidos filhos dos trabalhadores. Legítima e evidencia a existência de dois tipos de educação que, segundo Durães (2009, p.162), se traduz como:

[...] de um lado, a educação para a classe trabalhadora, que usualmente traduz-se numa formação sem base científica e humana, onde a maior valorização está no saber fazer, no saber executar tarefas e cumprir ordens, uma formação técnica e com um princípio de terminalidade, onde o trabalhador tem reduzidas as suas perspectivas de progredir educacional, social e economicamente. Do outro lado, está a formação propedêutica, aquela tida como integral e completa, voltada para os filhos da classe dominante, na qual se formam pensadores, gestores e formadores de opinião cujo caminho habitual é fazer um curso superior e ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho e na sociedade [...].

No contexto desse Decreto, o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam o ensino médio técnico no país foi drasticamente reduzido (OLIVEIRA,

2009), uma vez que o Decreto nº 2.208/97 abriu a possibilidade de oferta do técnico desarticulado do ensino médio.

Em 2004, sob pressão das forças conservadoras do Conselho Nacional de Educação e do Congresso Nacional (OLIVEIRA, 2009), o Decreto nº 2.208/97 foi revogado por outro Decreto – nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDBEN/96.

A partir deste novo Decreto, as instituições que ofereciam a Educação Profissional, a exemplo dos CEFET's, são orientadas a implantar cursos técnicos articulados ao Ensino Médio e o período de 2004 a 2008 é tido como o período inicial de discussões e implantação de currículos integradores na modalidade sugerida pelo novo Decreto que permite o retorno da articulação entre o ensino técnico e o propedêutico.

**Art. 4º** A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio,

[...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, [...]

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, Decreto nº 5.154/04)

Conforme analisa Frigotto (2007), este novo decreto, desde sua gênese, em meio a contradições, trouxe a possibilidade de resgate do ensino médio sob a perspectiva da educação politécnica ou tecnológica, no sentido trabalhado por Saviani (2007)<sup>10</sup>. No que se refere à organização curricular, o novo Decreto estabeleceu também em seu art. 4º que:

---

<sup>10</sup> Educação politécnica ou tecnológica significa, para Saviani, a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna e não como mero adestramento em técnicas produtivas. Não é a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos que, baseado em Marx, Saviani afirma ser a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. (SAVIANI, 2007).

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, Decreto nº 5.154/04)

Sendo assim, o Decreto nº 5.154/04 institui as formas como se dará essa articulação da educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio, ao assegurar a formação geral e a preparação técnica, com a ampliação da carga horária do curso. (OLIVEIRA, 2009).

Contudo, Kuenzer (2006) enfatiza que o novo Decreto apenas reforçou a manutenção do sistema de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/97. Segundo a autora, o novo Decreto “ampliou o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada” (KUENZER, 2006, p. 900).

As ações privadas de formação precarizada a que Kuenzer (2006) refere-se diz respeito às propostas de educação profissional separada do ensino médio que, em sua maioria, desenvolveram-se a partir do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>11</sup>, programa fundamentado no Decreto nº 2.208/97. Essas ações de parcerias entre Ministério da Educação e Empresas privadas promoveu a oferta de cursos de 60 horas médias, antes oferecidos com carga horária de 150 horas. Indicando, assim, a priorização da quantidade da oferta sobre sua possível qualidade. (KUENZER, 2006).

Em continuidade às reformas da Educação Profissional, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.741 que altera dispositivos da LDBEN/96, a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

---

<sup>11</sup> O PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE visa, de acordo com a legislação sobre a Educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país.

O art. 1º desta Lei altera os Arts. 37, 39, 41 e 42 da LDB – 9.394/96 que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 37. [...]§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.”

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.[...] Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.[...] Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, Lei nº 11.741/08)

Em seu art. 2º, a presente Lei inclui na LDBEN/96 a Seção IV-A que trata Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trazendo à Lei o contexto do Decreto nº 5.154/04 de rearticulação entre ensino técnico e ensino médio, uma vez tendo incluído no Art. 36-A que, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Como resultado de debates onde se colocava a necessidade de discussão das formas de organização das instituições de educação profissional e tecnológica, bem como o seu papel no desenvolvimento social do país, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria um novo modelo de instituição: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2009)

**Art. 1º** Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

[...]

**Art. 2º** Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008)

Segundo a lei supracitada, as características dos Institutos Federais dispostas na lei, consagra-os como instituições de ensino superior, mas que podem também oferecer cursos de educação básica.

**Art. 2º** Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

**§ 1º** Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008)

Contudo, Otranto (2011) afirma que “para serem equivalentes às Universidades, os IF’s têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que a maioria das universidades oferece [...]” (p.13). A autora também nos chama atenção a outro ponto importante que considera um desafio: a autonomia e o parâmetro de avaliação das universidades estendidos a essas instituições e ressalta:

[...] As diferenças entre os IFs e as universidades são tão profundas, que cabe perguntar se é justo que a avaliação seja a mesma. As universidades têm anos de pesquisa e extensão, se dedicam ao ensino superior desde que foram criadas, e contam com estrutura administrativa consolidada. Os IFs ainda estão organizando suas estruturas administrativas e, apesar de contar em seus quadros com reitores e pró-reitores, eles ainda não agem como tal. São somente antigos diretores das unidades que estão lutando para manter administrativamente as instituições que deram origem aos *campi* dos IFs [...] (p. 15).

Tendo como pano de fundo a afirmação de Otranto (2011) sobre a “luta para manter administrativamente as instituições que deram origem aos Campis dos IFs, é que propomos um breve estudo acerca da implementação da Lei nº 11.892/2008 no Estado do Amazonas, considerando que na época da implantação do Instituto, houve a integração de dois modelos de instituição em funcionamento no Estado: CEFET-AM e Escolas Agrotécnicas. Estas instituições que até então eram independentes entre si e co-existiam atuando na oferta de educação profissional técnica de nível médio, passam a constituir o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas .

## 2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), foi criado a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, composto inicialmente pela integração de 3 instituições já existentes e sua vinculação ao Ministério da Educação por meio da Rede Federal de Educação, a saber: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

Segundo Souza (2018, p. 159), considerando essas instituições que deram origem ao IFAM, a instituição “atua em todas as áreas do setor produtivo, passando pelo setor primário (agropecuário), setor secundário (industrial) e setor terciário (comercial), formando jovens e adultos tanto do meio urbano quanto do meio rural”, por isso enfrenta inúmeros desafios de tanto de infraestrutura quanto na área pedagógica que, segundo o autor, precisam ser superados na perspectiva de a instituição continuar como referência na oferta de educação profissional e tecnológica.

Na atual conjuntura, o IFAM possui 15 Campis, sendo três em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), os demais estão nos Municípios de Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé, proporcionando a Educação Profissional por meio de cursos da Educação Básica até o Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação.

Criados em 2008 para atuarem na promoção da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, os Institutos Federais constituíram-se em instituições de educação superior, básica e profissional. “Essas instituições públicas nasceram como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação em vigor desde o ano de 2007, e tiveram orçamento inicialmente previsto da ordem de oito bilhões de reais” (BENTES, 2015, p. 14).

Na origem do Campus Manaus Zona Leste, está a Escola Agrotécnica Federal de Manaus. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI)<sup>12</sup>, a esta Escola foi criada pelo Decreto Lei Nº. 2.225 de 05/1940 sob a denominação de Aprendizado Agrícola Rio Branco, com sede no Estado do Acre. Foi transferido para o Amazonas por meio do Decreto Lei Nº. 9.758, de 05 de setembro 1946 e elevado à categoria de escola, passando a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Posteriormente, passou a ser chamado Ginásio Agrícola do Amazonas. (PDI, 2014, p. 10).

Em maio de 1972 foi transformado em Colégio Agrícola do Amazonas, através do Decreto Nº. 70.513, passando a ocupar o atual endereço, na zona leste de Manaus. E em 1979, por meio do Decreto Nº. 83.935, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Por certo, as transformações ocorridas ao longo dos anos ultrapassa a mudança de nomenclatura da instituição, chegando a mudar em cada momento histórico sua infraestrutura, localização e oferta de ensino. (BENTES, 2015, p. 14).



Imagem 1- Construção do Colégio Agrícola, endereço atual – 1970  
Fonte: SOUZA, 2018

Foi por meio da Lei Nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993, que a instituição passa a autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto,

---

<sup>12</sup> O PDI é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõem as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver para um período de 05 (cinco) anos. (PDI – 2014-2018)

através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. A partir da Lei nº11. 892, de 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas – IFAM, passando a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM Campus Manaus Zona Leste.

Uma questão relevante a destacar é que desde sua criação, ainda como Aprendizado Agrícola, a demanda da instituição sempre foi o ensino voltado para o trabalhador agrícola do interior, mesmo quando é transferida para Manaus e ganha status de escola, atende o interiorano nas suas especificidades de agrícola, setor primário da economia. Contudo, essa característica inicial, de acordo com Souza (2018), após a integração da instituição como Campi do Instituto,

passa por um redimensionamento e conseqüentemente por uma redefinição identitária, diversificando seus cursos para outras áreas de serviços, com a oferta de curso superior, direcionado suas vagas, principalmente, para alunos da capital do estado, reduzindo drasticamente suas vagas para o internato. (p. 168).

Sua forte atuação voltada para o interiorano, inclusive com apoio de internato, passa a ser demanda para os novos Campis projetados para o que foi chamada de Primeira Fase de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o Decreto nº 2.548 de 15 de abril de 1998, as Escola Agrotécnicas Federais contavam com a seguinte estrutura organizacional:

Art. 4º A estrutura organizacional básica das escolas agrotécnicas federais, compreende:  
 I - órgão executivo: diretoria-geral;  
 II - órgão de assistência direta e imediata ao diretor-geral; gabinete;  
 III - órgãos seccionais:  
 a) Departamento de Administração e Planejamento;  
 b) Procuradoria Jurídica;  
 IV - órgão específico singular: Departamento de Desenvolvimento Educacional;  
 V - órgãos colegiados:  
 a) Conselho Diretor;  
 b) Conselho Técnico-Profissional. (BRASIL, 1998).

A instituição detinha autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar (BRASIL, 1998, Art. 2º). Os órgãos colegiados eram de caráter

consultivo e deliberativo, mas as decisões orçamentárias e financeiras, bem como a administração geral da escola eram de responsabilidade direta do Diretor geral, de acordo com as competências do cargo definidas no Decreto nº 2.548/98, Art. 19. (BRASIL, 1998).

A antiga Rede Federal de Ensino Tecnológico, da qual a Escola Agrotécnica Federal de Manaus fazia parte, previa que as instituições de ensino tecnológico a ela ligadas oferecessem cursos técnicos integrados ao ensino médio num período de 4 anos e o currículo desses cursos deveria ser composto por uma parte comum de conteúdos específicos do ensino médio regular e uma parte menor do currículo deveria resguardar disciplinas de formação técnica. Cabe destacar que esse formato proveio da reforma proposta pelo Decreto 5.154/04, como se vê no Art. 4º:

§ 2º na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004).

Essa era a estrutura organizacional e didático-pedagógica da instituição que passou a integrar por meio da Lei nº 11.892 de 2008 a Rede Federal de educação, Ciência e Tecnologia, como Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Cabe ressaltar que essa integração não se deu de forma rápida e nem imediata, o que não foi uma reação isolada da Agrotécnica de Manaus, pois conforme Otranto (2010, p. 3),

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), quando tomaram conhecimento do Decreto nº 6.095/07, que apresentou a proposta de criação dos IFETs, foram pegas de surpresa. O maior objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior.

Enquanto escolas que ofertavam educação técnica de nível médio e também cursos profissionalizantes e com intenção de aumentar a oferta de seus cursos, o anseio e objetivo das Escolas Agrotécnicas era de se tornarem em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (OTRANTO, 2010), o modelo mais avançado

de instituição dentro da Rede Federal e que dispunha de maior valor orçamentário e também ofertavam ensino superior.

Um dos principais motivos, de acordo com a pesquisa realizada por Otranto (2010), para as EAFs não aceitarem de imediato a transformação em IFE's era a perda de identidade, uma vez que se constituíam por décadas especialistas na oferta de ensino voltado para o setor primário, agricultura e pecuária principalmente. Segundo Otranto (2010) a perda de autonomia e relativa subordinação a outra instituição também foi ponto de debate no contexto da integração: “Foi destacada, ainda a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um campus composto por CEFETs que, ‘pela ordem de importância’, seria a cabeça do IFE, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria” (p. 4).

Documentos a respeito dessas e de outras questões que adiavam ou mesmo modificavam a proposta de integração das EAFs ao novo modelo de instituição propostas pelo Ministério da Educação (MEC), foram emitidos, contudo pressões políticas se fizeram maior e prazos foram estipulados para a adesão à integração.

[...] a pressão governamental se acirrou e as reuniões com os diretores das Escolas passaram a ser mais diretas e propositivas. No relato de 33% dos entrevistados consta [...] que a opção não era mais tão livre quanto se pensava inicialmente, uma vez que a não adesão poderia trazer consequências indesejáveis. Os diretores divulgavam que o MEC havia alertado a respeito da total impossibilidade da transformação das Escolas Agrotécnicas em CEFETs. Aquelas que não se integrassem ao IFET, portanto, continuariam como Escolas Agrotécnicas, instituições de ensino fundamental e médio e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior. (OTRANTO, 2010, p. 6).

Foi no contexto de salvaguardar a ampliação almejada pela instituição que a adesão ocorreu, ao passo que se afastavam das desvantagens que lhes foram apresentadas, caso não aderissem à proposta de integração para criação dos Institutos Federais. “[...] eles não vislumbraram outro jeito da instituição sobreviver. Naquele momento, segundo 80% dos entrevistados, ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais, ou correriam o risco de morrer à míngua”. (OTRANTO, 2010, p. 7).

Ocorrida a adesão, o novo modelo de instituição federal de educação profissional e tecnológica tem como finalidade e características:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:  
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;  
II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;  
III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Dentre as 11 finalidades e características descritas no Art. 6º da Lei que cria os Institutos Federais, foram destacados os três primeiros na constatação de um novo modelo de instituição que objetiva articular ensino da educação básica a educação superior, considerando que parte das instituições que iriam compor os Institutos, como no caso das Escolas Agrotécnicas, era de oferta exclusiva de ensino técnico médio e cursos profissionalizantes, e não tinham experiência em oferta de ensino superior.

### 2.3 A estrutura da gestão no IFAM

A partir da Lei nº 11.892/2008, nasce o modelo Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que traz em sua composição a integração de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Cumprido destacar que ao integrar o novo modelo de instituição de ensino superior, educação básica e profissional, de acordo com o Art. 5º da Lei nº 11.892/2008, “§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição” (BRASIL, 2008).

Como Campus do Instituto do Amazonas, foram utilizadas as estruturas do CEFET-AM, da Escola Agrotécnica de Manaus e da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira (BRASIL, 2008, Art. 5º – IV).

Sendo assim, a estrutura organizacional do Instituto Federal do Amazonas é composta por órgãos superiores e órgãos executivos, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013. Os órgãos superiores são o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. Como órgãos executivos encontram-se: a Reitoria, as Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas e Diretorias-Gerais dos *Campi* (BRASIL, 2009, p. 83). Segue o organograma da estrutura organizacional da administração da instituição:

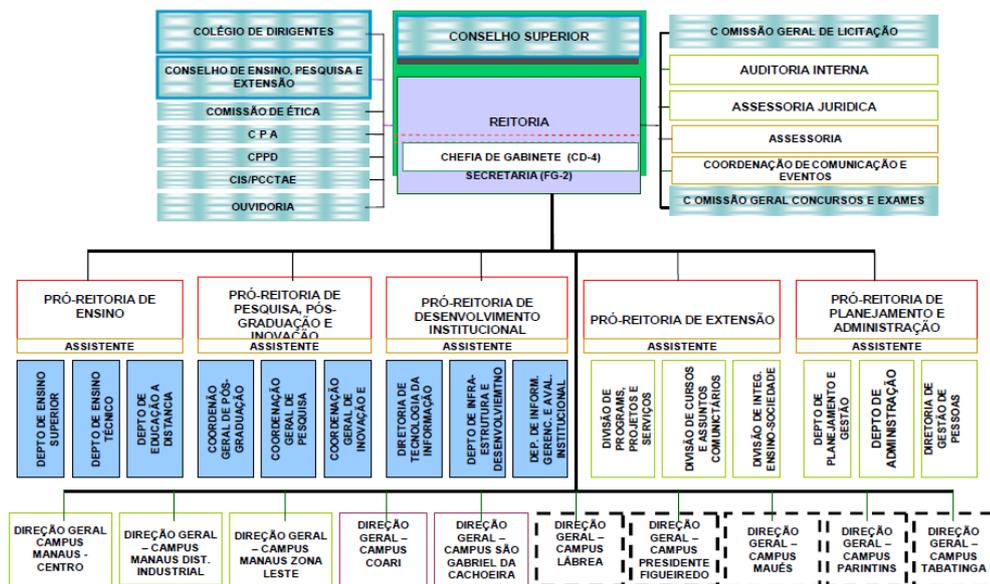


Figura 1 – Estrutura Organizacional do IFAM

Fonte: PDI 2009-2013

De acordo com o PDI 2009-2013, o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IFAM e observa na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor (IFAM, 2009, p. 84). Presidido pelo Reitor da instituição, tem como membros representantes do corpo docente, discentes e técnicos administrativos, conta também com assentos para egressos da instituição, representantes da sociedade civil e do Ministério da Educação.

O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria do IFAM é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e

pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal. Tem como uma de suas competências apreciar e recomendar as normas para celebração de acordos, convênios e contratos, bem como para elaboração de cartas de intenção ou de documentos equivalentes (IFAM, 2009, p. 86).

A Reitoria é o órgão executivo do IFAM que, segundo o Regimento Geral da instituição, implementa e desenvolve a política educacional e administrativa do Instituto. De acordo como Art. 12 da Lei que cria os Institutos,

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior. (BRASIL, 2008, Art. 12).

As Pró-Reitorias, são dirigidas por Pró-Reitores nomeados pelo Reitor e são órgãos executivos que planejam, coordenam, fomentam e acompanham as estratégias, diretrizes e políticas referentes às dimensões ensino, pesquisa e extensão e a administração, conforme prevê o Art. 70 do Regimento Geral do IFAM.

As Diretorias Gerais dos *Campi* administram, coordenam e supervisionam todas as atividades do Campus. Cumpre destacar que os Diretores-Gerais dos *Campi* respondem solidariamente com o Reitor por seus atos de gestão. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, Art. 13, os Diretores-Gerais são nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus.

Vale ressaltar que, conforme o PDI 2009-2013, Os Institutos Federais possuem autonomia financeira e pedagógica em relação ao MEC, podendo criar e extinguir cursos, se assim aprovado em colegiado competente para a matéria

acadêmica e a gestão financeira e orçamentária se dará de forma descentralizada (p. 89).

Quanto à política de gestão de pessoal, “pretende-se criar condições para o crescimento pessoal e profissional, proporcionando oportunidade de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e de competências, por meio de compromisso com a instituição e com a sociedade” (PDI 2009-2013, p. 90).

A partir dessa macro estrutura organizacional geral da gestão do Instituto é possível percebermos os órgãos colegiados que compõem a gestão na perspectiva do cumprimento da legislação vigente no que tange à gestão democrática, a fim de compreender a realidade da dinâmica desses órgãos colegiados e de participação estudantil nos mesmos, foram realizadas entrevistas com sujeitos participantes dos colegiados na instituição e traçados os processos de participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão por meios dos órgãos colegiados.

### CAPÍTULO III – PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NA GESTÃO DO IFAM/CAMPUS MANAUS ZONA LESTE

Uma vez apresentada a atual estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, mais especificamente em seu resgate histórico, o Campus Manaus Zona Leste, a partir da análise das políticas educacionais e concepções de participação estudantil e gestão do ensino público, apresenta-se nesta seção a parte empírica do processo de pesquisa referente à participação dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio na gestão do IFAM/Campus Manaus Zona Leste.

São abordados os documentos que desvelam a participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do IFAM/Campus Manaus Zona Leste, bem como as entrevistas realizadas, estabelecendo uma análise a partir da legislação que embasa a gestão da instituição e a realidade vivenciada pelos atores nos processos e espaços garantidos para tal fazer.

Inicialmente, ressaltamos que a localização do Campus Manaus Zona Leste, ocupada desde 1979, constitui uma área de 164 (cento e sessenta e quatro) hectares, está localizada na Zona Leste da Capital Amazonense, em uma região em crescente processo de urbanização – “segundo estimativas da Prefeitura Municipal de Manaus, esta região possui aproximadamente 500.000 (quinhentos mil) habitantes”. (PDI, 2014, p. 13).



Imagem 2- Vista aérea do IFAM Campus Manaus Zona Leste  
Fonte: PDI 2014

O IFAM/Campus Zona Leste oferta 3 modalidades de ensino: o técnico integrado, o técnico subsequente e o ensino superior. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são: agropecuária, agroecologia, paisagismo e em 2018 iniciaram turmas de administração. Os cursos subsequentes ao ensino médio são: agropecuária, manejo florestal, informática, recursos pesqueiros e secretariado. Os cursos superiores ofertados são: Bacharelado em Medicina Veterinária e o Tecnólogo em Agroecologia. (PDI 2014-2018, p. 15).

Apesar de já apresentada na seção 2.3 deste trabalho a estrutura organizacional geral do Instituto, cabe destacar que cada Campi possui sua estrutura organizacional com suas especificidades que é ligada à estrutura da Reitoria da Instituição.

É possível observar a estrutura organizacional do Campus Manaus Zona Leste a partir do organograma apresentado a seguir:

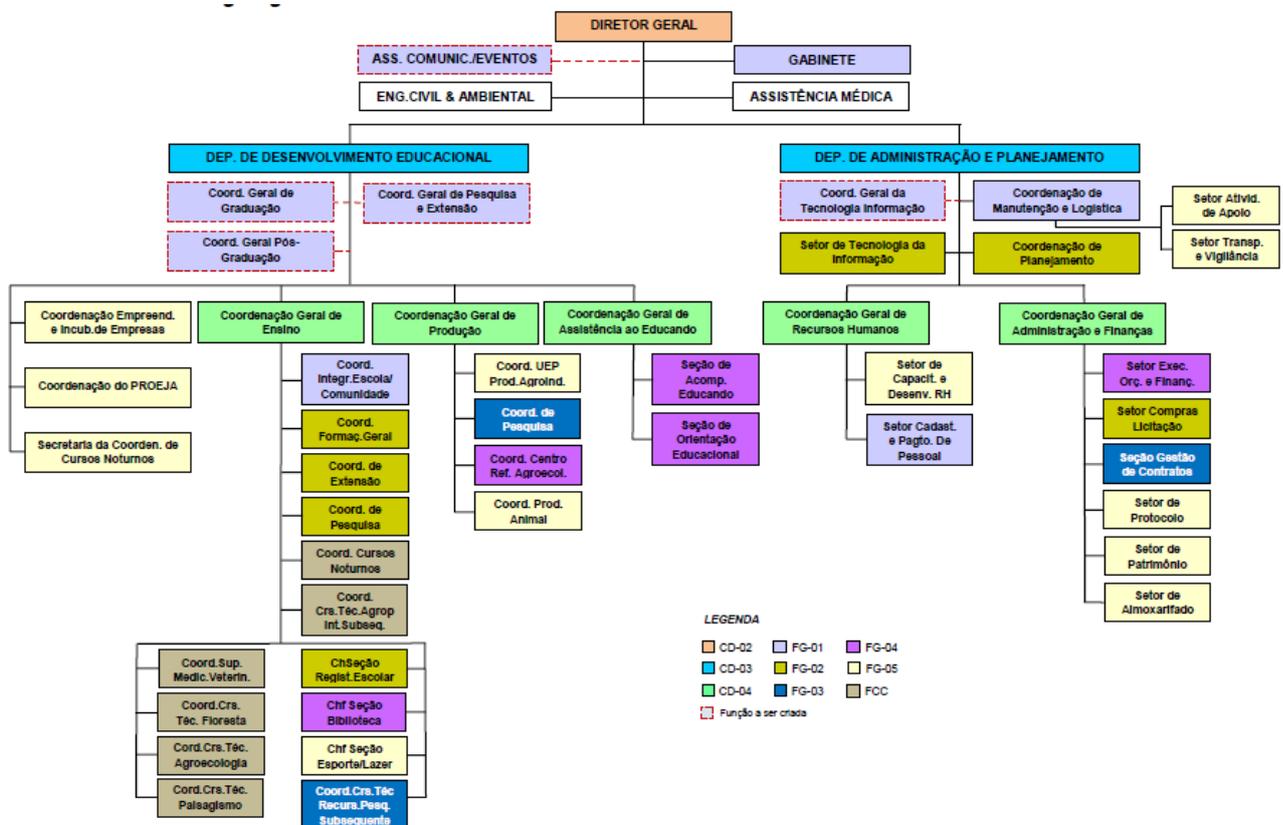


Figura 2 – Estrutura Organizacional do IFAM/Campus Manaus Zona Leste  
Fonte: PDI 2014-2018

A estrutura organizacional do Campus Manaus Zona Leste “caracteriza-se por seguir um modelo escolar ou hierárquico, na qual prevalece à centralização das decisões políticas no cargo de Diretor-Geral (DG)” (PDI 2014-2018, p. 40) e a um nível mais abaixo se encontram o Diretor de Administração e Planejamento e o Diretor de Desenvolvimento Educacional, ambos responsáveis respectivamente pelas atividades-meio e atividades-fim da instituição.

Cabe ressaltar que, o modelo denominado no documento da instituição como escolar ou hierarquizado diz respeito ao modelo de gerenciamento, portanto, gestão da instituição. Conforme Cury (2002), esse modelo organizacional apresentado, onde as decisões estão centralizadas na figura de um diretor, se contrapõe aos fundamentos da gestão democrática que “prescinde o diálogo entre duas ou mais pessoas nas decisões”, pois pressupõe o diálogo como forma superior de encontro entre as pessoas e na busca por solução para os problemas. A gestão, nesses termos se diz democrática em sua natureza, já que não pode ser efetivada por uma única pessoa (CURY, 2002, p. 166).

Sobre as tomadas de decisão, o documento ainda prevê que “obedecendo aos rigores da legislação vigente e abrangendo a estrutura organizacional como um todo, as decisões mais importantes e de âmbito estratégico estarão centralizadas na Diretoria Geral do Campus Manaus Zona Leste” (PDI 2014-2018, p. 42), em contradição ao que prevê o Art. 18 do Estatuto da instituição: “O IFAM tem administração de forma descentralizada, por meio de gestão delegada, em consonância com os termos do art. 9º da Lei nº 11.892/2008, conforme disposto no Regimento Geral” (IFAM, 2009), reiterado no Art. 36 do mesmo documento: “Os Campi terão administração de forma descentralizada, por meio de gestão delegada, em consonância com os termos do art. 9º da Lei nº 11.892/2008, conforme disposto no Regimento Geral” (IFAM, 2009).

Compreendemos dessa maneira que, apesar de definida na legislação educacional que a gestão das instituições de ensino públicas deva constituir-se por meio de órgãos colegiados, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Campus Manaus Zona Leste em vigência aponta o atual modelo hierárquico de administração. Isso não significa que os órgãos colegiados não coexistam nesse contexto, mas que possivelmente a funcionalidade desses órgãos possa ser comprometida uma vez já explícita nesse documento da instituição (PDI) a

autonomia para uma única pessoa tomar as decisões mais importantes e de âmbito estratégico.

Outro documento da instituição que aponta para a concepção de gestão do Instituto é o Regimento Geral, no qual o Art. 2º, afirma que “A administração do IFAM é realizada por seus órgãos colegiados, pela reitoria, e pela direção geral dos campi, com apoio numa estrutura organizacional que define a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada nível” (IFAM, 2011). Corroborando mais uma vez que os documentos gerais do Instituto apontam para princípios da gestão democrática e que o documento específico do Campus Manaus Zona Leste (PDI 2014-2018) não conversa com esses documentos gerais quando afirma ser competência do Diretor Geral do Campus as decisões mais importantes da unidade.

Apesar de o Plano de Desenvolvimento Institucional do Campus Manaus Zona Leste afirmar a gestão centralizada na figura do Diretor Geral, há órgãos colegiados instituídos no âmbito da gestão da instituição. Dessa maneira, procurou-se nesse contexto de gestão compreender os mecanismos e espaços de atuação estudantil e sua relação com os fundamentos da gestão democrática.

### 3.1. Mecanismos e espaços institucionais de participação dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio na gestão do IFAM/Campus Manaus Zona Leste

Nos documentos que tratam da funcionalidade e organização do IFAM estão assegurados espaços e mecanismos para a participação dos estudantes nos colegiados da Instituição. Dentre esses documentos destacamos o Estatuto e o Regimento Geral do IFAM. Cabe ressaltar que, assim como a estrutura organizacional do Instituto tem sua construção enquanto Instituição multi campi, onde cada campi apresenta sua própria estrutura organizacional, também ocorre com os colegiados.

Sendo assim, analisamos que os documentos gerais da instituição, a exemplo do Estatuto, apontam colegiados que só existem no Campus da Manaus Centro e os demais Campi, a exemplo do Manaus Zona Leste, contam com colegiados que

foram criados para atender suas demandas e que são legitimados por meio de Resoluções e Pareceres do Campus Manaus Zona Leste.

Nesse sentido, apresentaremos os órgãos colegiados de acordo com o Estatuto do IFAM, quando trata da organização geral da instituição:

Art. 8º - A Organização Geral do IFAM compreende:

I - Colegiados:

- a) Conselho Superior;
- b) Colégio de Dirigentes;

II - Reitoria:

- a) Gabinete;
- b) Pró-Reitorias:
  - i) Pró-Reitoria de Ensino;
  - ii) Pró-Reitoria de Extensão;
  - iii) Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação;
  - iv) Pró-Reitoria de Administração e Planejamento;
  - v) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional;
- c) Diretorias Sistêmicas;
- d) Auditoria Interna e
- e) Procuradoria Federal.

III - Campi, que para fins da legislação educacional, são considerados Sedes. (IFAM, 2009).

A organização geral do IFAM conta então com dois órgãos colegiados, o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O Conselho Superior, como órgão máximo do IFAM, de caráter consultivo e deliberativo, tem em sua composição assento para representação estudantil, de acordo com o Art. 9º do Estatuto, “III - representação de 1/3 (um terço) do número de campi, destinada ao corpo discente, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental”, além da representação de docentes, administrativos, egressos, Ministério da Educação e representantes da sociedade civil, e como presidente, o Reitor.

Quanto à representação estudantil, o Art. 9º do Estatuto, em seu parágrafo 3º enfatiza que poderá ter no máximo 1 representante por Campus (IFAM, 2009, Art. 9º - § 3º), o que já minimiza a atuação dos estudantes do Campus Manaus Zona Leste. Enquanto principal órgão colegiado é relevante a representação estudantil com participação efetiva na garantia de democratização dos processos, contudo a delimitação de no máximo 5 assentos para o corpo discente, se considerarmos a quantidade de Campi que compõem o Instituto e a distância ou dificuldade de comunicação e articulação de uma categoria tão numerosa, a quantidade de

representantes pode ser considerada pequena nesses termos, contudo já é significativo ter assegurado algum percentual.

Para além dessa limitação, ainda está previsto no Código Eleitoral do Conselho Superior, aprovado por meio da Resolução 45-CONSUP/IFAM, em 10 de outubro de 2016, que somente poderá candidatar-se a representante estudantil para este Conselho, Art. 4º – III. “Aluno regularmente matriculado em curso presencial por, no mínimo, 2 (dois) semestres letivos e maior de 18 (dezoito) anos de idade, contados a partir da data de publicação deste código eleitoral”.

A restrição de idade, maior de 18 anos, já elimina a participação da maior parte dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, uma vez que a faixa etária dessa etapa de ensino em sua maioria é de 15 anos a 17 anos, podendo chegar aos 18 alguns alunos do último ano de ensino. Considerando que os alunos de 18 anos completos estão na fase final de curso e preparando-se para vestibulares, mercado de trabalho e formaturas, pouco provável o engajamento desse alunado para um mandato de 2 anos, considerando ainda que no ano seguinte provavelmente não estará mais na instituição.

Outro órgão colegiado previsto no Estatuto é o Colégio de Dirigentes, como o próprio nome sugere, conta com a participação dos dirigentes da instituição: Reitor, Pró-Reitores e Diretores-Gerais dos Campi. É órgão de caráter consultivo de apoio as decisões da reitoria. (IFAM, 2009, Art. 11 e Art. 12). Este colegiado não conta com assento para estudantes e demais membros da comunidade escolar e local, sendo restrito para participação dos componentes já mencionados.

Outro documento que disserta acerca dos órgãos colegiados na estrutura do IFAM é o Regimento Geral que, de igual modo ao Estatuto, enfatiza a organização macro da instituição e deixa para cada Campi a responsabilidade de criar e implementar os colegiados que lhes forem necessários. Assim sendo, o Regimento, aprovado por meio da Resolução nº 2, de 28 de março de 2011, apresenta a seguinte estrutura organizacional em seu Capítulo I – Dos órgãos Colegiados:

Art. 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IFAM, tendo a sua composição e competências definidas no Estatuto do Instituto.

Art. 4º Para apoiar a gestão administrativa e acadêmica, o IFAM conta com os seguintes colegiados consultivos:

- I - No âmbito da organização sistêmica:  
1. Colégio de dirigentes;

2. Conselho de ensino, pesquisa e extensão;
  3. Comitê de administração;
  4. Comitê de ensino;
  5. Comitê de extensão;
  6. Comitê de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica;
  7. Comitê de desenvolvimento institucional;
  8. Comitê de gestão de pessoas;
- II - No âmbito da unidade gestora - Campus:
1. Conselho educacional;
  2. Conselho de curso. (IFAM, 2011)

Temos a partir dessa configuração macro 8 (oito) colegiados no âmbito da organização sistêmica do Instituto, além do Conselho Superior e 2 (dois) colegiados no âmbito da unidade gestora, ou seja, no Campus Manaus Centro. Dos 9 colegiados constituintes da organização sistêmica, resguarda assento para representação estudantil apenas o Conselho Superior, conforme já disposto na exposição do Estatuto do IFAM anteriormente. No âmbito de cada Campus, somente o Conselho Educacional conta com representação estudantil em sua composição, os demais, não contam, como podemos ver no Art. 20 do Regimento:

Art. 20. Os Comitês de Administração, de Ensino, de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica, de Extensão, e de Desenvolvimento Institucional são integrados pelos Pró-Reitores e representantes dos órgãos afins de cada Campus, sendo presididos pelo respectivo Pró-Reitor. (IFAM, 2011).

Cabe ressaltar que o Conselho Educacional dispõe de 2 (dois) representantes do corpo docente<sup>13</sup>, de acordo com o Art. 17 do Regimento do IFAM, além de representantes do corpo técnico administrativo, docentes, pais de alunos, representantes da sociedade civil, e os diretores de ensino, administração e de pesquisa, além do diretor geral do Campus. A escolha desses representantes dá-se por meio de eleição de seus pares, designados por portaria do Reitor.

Em suma, temos dois colegiados com assentos para representação estudantil previstos no Estatuto e no Regimento da Instituição na organização geral do Instituto que são o Conselho Superior e o Conselho Educacional, este último devendo ser organizado em cada Campi do Instituto, conforme Resolução nº 46-CONSUP/IFAM, de 14 de outubro de 2016.

<sup>13</sup> Esse quantitativo aumenta para 3 (três) representantes estudantis, preferencialmente 2 (dois) do diurno e 1 (um) do noturno, eleitos por seus pares a partir da Resolução Nº. 46 - CONSUP/IFAM que versa sobre o Regimento Interno deste Conselho. (IFAM, 2016).

Apesar de constar no Regimento Interno do Conselho Educacional (Resolução nº 46 – CONSUP/IFAM) que cada Campi deverá instituir seu Conselho, durante a entrevista com os sujeitos integrantes do Campus Manaus Zona Leste, o representante técnico-administrativo afirmou que o Conselho Educacional ainda não existe no Zona Leste.

Em âmbito mais específico do Campus Manaus Zona Leste é possível encontrarmos outros colegiados especificados no Regulamento da Organização Didático-Acadêmica (RODA), Resolução nº 94-CONSUP/IFAM de 23 de dezembro de 2015. Essa Organização Didático-Acadêmica, de acordo com relato do representante técnico-pedagógico, é o documento equivalente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que este documento ainda está em construção.

A Organização Didático-Acadêmica em vigor a partir de 2016 descreve, além dos órgãos colegiados já mencionados até o momento, o Conselho de Classe e a Comissão Disciplinar que, de acordo com os sujeitos entrevistados, estão em funcionamento no Campus Manaus Zona Leste.

Dessa maneira, encontramos uma breve descrição da composição e das competências desses colegiados do Art. 220 ao Art. 224 da Resolução nº 94-CONSUP/IFAM 2015, o detalhamento de funcionamento, como período de realização de reuniões, pautas e quórum para deliberações são expostos nos regimentos internos de cada um desses órgãos.

De caráter consultivo e deliberativo, o Conselho de Classe é o principal órgão colegiado da Escola, como se refere um dos entrevistados da instituição quando fala sobre o alunado do ensino técnico integrado e subsequente. Apesar de ofertar também o ensino superior, o CMZL é reportado por muitos membros de sua comunidade, como uma instituição cujo foco é a educação básica. Esta é, por exemplo, a percepção de uma das entrevistadas que afirma: “o alunado é praticamente do ensino técnico-médio, temos poucas turmas de curso superior, portanto às ações da direção do Campus são mais voltadas para esse alunado específico da educação básica. O superior fica mais para a Reitoria”.

Enquanto principal colegiado do Campus Manaus Zona Leste, o Conselho de Classe, de acordo com o Art. 221 da Resolução 94-CONSUP/IFAM 2015, é composto por:

- I – Coordenador de Ensino/Curso/Área/Eixo Tecnológico;
- II – Equipe Pedagógica e demais profissionais de apoio ao discente;
- III – todo o corpo docente da turma; e
- IV – 02 (dois) representantes discentes de turma, preferencialmente, o representante de turma e o vice.

Presidido pelo Diretor de Ensino, o Conselho de Classe tem por principais competências:

- I – analisar dados referentes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à relação docente-discente, ao relacionamento entre os próprios discentes e a outros assuntos específicos das turmas;
- II – propor medidas didático-pedagógicas para superar as dificuldades detectadas; e
- III – deliberar a respeito da promoção final dos discentes, respeitando-se as normativas e legislações vigentes. (Art. 222, Resolução 94-CONSUP/IFAM 2015).

Ainda na Resolução 94-CONSUP/IFAM 2015, Art. 223 a Comissão Disciplinar é apresentada como órgão de assessoria à Direção Geral em relação ao regime disciplinar do corpo discente. É composta pelo Diretor de Ensino, 2 (dois) docentes, 1 (um) pedagogo, 1 (um) técnico de assuntos educacionais, 1 (um) assistente social e 1 (um) psicólogo. Até o ano de 2016, quando entrou em vigor a presente resolução, não havia assento fixo para discentes. Mas, de acordo com o técnico administrativo em educação, os alunos são chamados especificamente de acordo com a necessidade. Por exemplo, se algo acontece diretamente a um aluno, ele poderá ou não ser convocado para a reunião que tratará do assunto.

Sendo assim, procuramos por algum aluno que tenha participado de uma das reuniões da Comissão Disciplinar, para entendermos como foi sua participação na reunião da Comissão, contudo apenas um aluno nos foi indicado pelos docentes que compõem esse colegiado, mas o aluno desistiu dos estudos e não conseguimos uma justificativa sobre sua desistência e nem contato com ele fora da instituição. O caso que nos foi relatado, dizia respeito a bullying sofrido pelo aluno por parte de outros alunos da instituição, por isso ele foi ouvido, mas a ata da reunião não detalhou falas, apenas resume que “os fatos foram relatados e o aluno foi ouvido” e o fato encaminhado para acompanhamento psicológico.

Quanto às ações da Comissão Disciplinar desde sua instituição, deram conta de indicações de providências mais generalizadas, direcionadas a turmas ou grupos de alunos, por isso, de acordo com relatos do técnico-administrativo que participa da

Comissão desde sua criação, a representação estudantil não se fez necessária nos momentos pontuais relatados.

Para tanto buscamos então conhecer a participação estudantil no Conselho de Classe enquanto órgão colegiado em funcionamento no IFAM/Manaus Zona Leste e com assento assegurado para representação discente do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Dentre os 3 (três) cursos existentes no início da pesquisa (agroecologia, agropecuária e paisagismo) foram entrevistados<sup>14</sup> dois representantes de cada curso, exceto agroecologia, do qual entrevistamos apenas 1 representante, tendo em vista que os demais não tiveram o consentimento dos responsáveis. Totalizaram 5 entrevistas a alunos representantes membros do Conselho de Classe. Foram ainda ouvidos os relatos de dois docentes e um técnico-administrativo membros deste mesmo Conselho.

### 3.2. Processos de participação dos estudantes do ensino técnico integrado na gestão do IFAM/Campus Manaus Zonas Leste

De acordo com o levantamento documental anteriormente apresentado, subsidiado com os relatos de técnicos administrativos do Campus Manaus Zona Leste, há apenas o Conselho de Classe e a Comissão Disciplinar como colegiados em funcionamento no Campus, contudo as evidências nos documentos apontam que apenas o Conselho de Classe conta com assento para representação estudantil.

A participação estudantil nos órgãos colegiados da instituição constitui-se um direito, de acordo com o Art. 240 da Resolução 94-CONSUP/IFAM 2015<sup>15</sup>, prescrito como:

Art. 240. Constituem direitos dos discentes:

[...]

III – participar da ação colegiada, votando e sendo votado, para escolha de representantes, na forma deste Regulamento;

---

<sup>14</sup> Toda a identificação dos entrevistados é fictícia, sendo guardadas em sigilo suas verdadeiras identidades.

<sup>15</sup> Trata do Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

IV – apresentar sugestões aos setores competentes, que visem ao aprimoramento da Instituição e à melhoria da qualidade de ensino;

Enquanto direito registrado nos documentos oficiais da instituição, todo aluno tem a possibilidade de votar e ser votado para representação de seus pares, configurando um dos aspectos democráticos que é a participação de todos na escolha de seus representantes. Segundo Cardozo (2012, p. 176), “participação rima com igualdade de oportunidades, com processos de colaboração de mão dupla e de construção coletiva de um projeto que pertença a todos”.

O contexto de participação impresso nos documentos é evidente nos relatos dos representantes discentes entrevistados em relação a escolherem e poderem ser também escolhidos como representantes. Quando perguntados sobre a forma como foram instituídos como representantes de classe, todos afirmaram que foi por meio de eleição, onde todos poderiam candidatar-se ou mesmo indicar alguém.

A escolha do representante se deu por meio de eleição. Colocaram os nomes dos alunos que queriam participar, então fizeram votação e eu fui quem ganhou mais votos na eleição. Nós mesmos organizamos essa eleição. (Jean, representante discente, 2º ano).

Conforme a Resolução 17-CONSUP/IFAM de 03 de junho de 2013, que aprova o Regulamento Interno do Conselho de Classe do IFAM, o processo eleitoral de escolha dos representantes discentes, de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica, deverá ocorrer nos primeiros trinta dias do ano letivo, com mandato a ser encerrado no último dia do referido ano (Art. 3º, § 1º).

No Art. 5º, que trata das competências do Conselho de Classe já especificadas na sessão anterior deste trabalho, em seu parágrafo único, prevê que este conselho

constituir-se-á em um espaço pedagógico de compartilhamento de observações da aprendizagem dos alunos e de socialização de experiências docentes neste sentido, sendo também espaço de decisões tomadas com seriedade e critérios definidos acerca dos futuros procedimentos pedagógicos a serem adotados para o bom andamento das turmas.

Como espaço de compartilhamento das observações da aprendizagem dos alunos e socialização de experiências dos docentes, os relatos dos entrevistados

recorrem sempre para o mesmo caminho, pois há uma dinâmica para o desenvolvimento das reuniões desse Conselho, partindo sempre da socialização das demandas dos alunos, para posterior fala dos docentes e finalizando com as deliberações por parte do corpo docente e técnicos administrativos/pedagógicos, como vemos nos relatos a seguir:

Eles pedem pra cada representante falar; eles dão um papel na verdade, pra gente conversar com a turma, ai nesse papel está perguntando se a sala é colaborativa, se muita gente dorme na sala, pede o comportamento dos alunos na sala e de alguns professores também. E quando chegamos lá, eles pedem que nós leiamos o que a sala falou, caso tenha alguma outra coisa que queiramos acrescentar, a gente acrescenta. Ai, depois é dada a oportunidade para o professor. (Jean, representante discente, 2º ano).

No final do bimestre, depois de ser preenchido esse formulário, a gente participa do conselho de classe que é com a direção do Instituto, junto com os professores e a gente apresenta tudo o que foi dito no formulário pra eles e eles veem uma forma de melhorar as coisas da turma. (Marcos, representante discente, 2º ano).

É importante destacarmos na fala desses alunos o direcionamento que recebem para poderem se expressar nas reuniões. O formulário que o setor pedagógico entrega a esses representantes para nortear suas falas, de certa forma poderia amarrá-los a ponto de retratarem apenas o que foi pedido, mas vemos o protagonismo desses jovens em irem além da direção dada, como afirma um dos professores há três anos membro desse Conselho:

O formulário serve como uma espécie de colinha para eles não se perderem no que vão expor. Então, acontece esse momento, geralmente eles extrapolam o formulário, eles falam questões que nem constam no formulário, mas eles sentem essa necessidade e falam. (Carlos, representante docente).

É perceptível ainda na fala dos alunos acima apresentadas que a metodologia utilizada para condução das reuniões do Conselho privilegia a fala inicial aos representantes discentes, num sentido de diagnóstico das turmas, contudo a participação desses membros se restringe a esse momento inicial, segundo relatos da aluna Juliana que é representante há dois anos, “a gente lê [o formulário] e

entrega pra eles e eles ficam para poderem decidir o que fazer depois. Aí, a gente sai e eles ficam para decidir as coisas” (grifo nosso).

Quando indagada se sabia o porquê não podem permanecer nas reuniões do Conselho até o final, Juliana afirma que não sabe e completa “É só para conselheiros e pedagogas e coordenação de curso. Só fica algum aluno se eles pedirem, mas eu nunca fiquei”.

Quanto a esse respeito, uma representante dos técnicos-administrativos e pedagógico, Marcia, membra do Conselho há 4 anos, afirma que não concorda com essa metodologia, pois para ela os estudantes deveriam continuar nas reuniões do Conselho até o final e muito aprenderiam com isso, contudo justifica:

A preocupação dos professores é tratar de algumas coisas que possam ser ventiladas indevidamente nas turmas, quando vai se tratar de algum caso específico de alguns alunos, mas isso é um ponto que a gente precisa ajudá-los também a amadurecer. Esse é um espaço para eles [professores] amadurecerem as questões éticas. (Marcia, representante técnico- administrativa) (grifo nosso).

O conselheiro de classe complementa:

Por que tem essa divisão?! Como a gente vai tratar diretamente de alunos, então para não acontecer o constrangimento de repente. Para não constranger os próprios alunos, de repente é tratado de uma questão muito particular de um aluno, para não ser ventilado de forma incorreta, então os alunos expõem e a gente só escuta, depois a gente trata dos assuntos entre a gente, os professores.

Com relevante preocupação, os professores, conforme os relatos postos; consideraram a possibilidade de os estudantes não estarem preparados para ouvirem, opinarem ou mesmo guardarem informações em sigilo em relação a situações delicadas e acabaram deliberando pela restrita participação dos mesmos, excluindo-os das tomadas de decisões do Conselho de Classe. Contudo, Nardi (2015) afirma que essa é uma das questões mais importante a serem vencidas quando se pretende uma eficiente participação: aprender a participar.

Sendo assim, o autor afirma que “A participação da comunidade, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar e que demanda reflexão acerca dos obstáculos e potencialidades no campo da ação” (NARDI, 2015, p. 658). Cabe então a reflexão sobre como esses representantes poderiam aprender

a participar do momento de tomadas de decisão do Conselho sem recair no problema apontado pelo corpo docente.

Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 62) destaca que “participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”. Nesses termos, se a intenção do coletivo é de não expor o indivíduo do qual estão tratando, enquanto participantes da construção desse consenso os representantes discentes dispõem dessa capacidade de escolha por colaborar com a decisão coletiva de não divulgar o que foi tratado.

Portanto, os alunos recebem o retorno das demandas que levantaram nas reuniões por meio de seu professor conselheiro em reunião em sala de aula, ou por meio da pedagogia, setor de psicologia ou serviço social, dependendo da questão levantada. Esses profissionais, sendo assim decidido na reunião do colegiado, vão até a turma que pediu providência e lá expõem o que foi decidido.

Cabe ressaltar ainda que essa conduta de participação restrita dos representantes discentes em parte apenas das reuniões do Conselho de Classe não encontra fundamentos no documento que norteia o funcionamento deste conselho, pois de acordo com seu Regulamento Interno, aprovado pela Resolução nº 17-CONSUP/IFAM 2013:

- Art. 10. As reuniões dos Conselhos de Classe Diagnóstico e Prognóstico terão os seguintes procedimentos:
- I. Relato da turma, pelo representante discente, acompanhado pelo docente conselheiro, considerando as condições da aprendizagem;
  - II. Relato de cada docente quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido;
  - III. Relato de cada docente quanto ao desempenho dos estudantes, de um modo geral, e apresentação do prognóstico do plano de trabalho a ser realizado;
  - IV. Relato do Gerente de Ensino/Coordenador de Ensino/Curso/Área/Eixo Tecnológico quanto ao desenvolvimento do curso e das turmas e encaminhamentos propostos adotados;
  - V. Relato dos representantes da Equipe Técnico-Pedagógica quanto ao acompanhamento do processo pedagógico e demandas mais identificadas durante os atendimentos;
  - VI. Registro, em Ata, dos relatos e das determinações estabelecidas;
  - VII. Assinatura na Ata e na lista de presença por todos os participantes, ao final das reuniões.

Vemos então que, de acordo com o Art. 10 do Regulamento Interno do Conselho de Classe, os procedimentos previstos para a condução das reuniões partem dos relatos dos membros efetivos, para após, esses mesmos membros

decidirem as determinações para os relatos com registro em ata. Seguido de assinatura na ata e lista de presença por todos os participantes somente ao final das reuniões. Ficando assegurada, então, a necessária presença dos representantes estudantis até o final da reunião.

Outra questão investigada no percurso da pesquisa foi sobre os canais de comunicação existentes entre os representantes estudantis e seus pares. Os representantes entrevistados foram unânimes em afirmar que institucionalmente não há um meio de comunicação criado para a interlocução entre representantes e demais alunos, mas que os mesmos criaram seus próprios veículos. Juliana, por exemplo, utilizou um aplicativo na Internet como ferramenta e afirma:

A gente criou um grupo de *whatsapp* só da turma. Todo mundo fala direto, às vezes quando não podem vir pra aula, eles já avisam lá e eu passo para o professor. Agora a gente está mais falando sobre a formatura, mas já teve informação que passei pra eles lá no grupo. A eleição mesmo pra representante e para conselheiro foi discutida por lá. (Juliana, representante discente, 3º ano).

Podemos perceber no relato da aluna que, inclusive, decisões importantes que dizem respeito à turma são discutidas nesse canal criado pela representante. Ao ouvir o relato sobre a dinâmica de interação nesse canal de comunicação da turma, foi perguntado se algum professor participa do grupo no aplicativo, ao que a aluna respondeu: “Com os professores lá, eu acho que ninguém teria coragem de ficar falando nada. Por vergonha mesmo ou até por medo mesmo de, tipo, o professor chamar atenção ou penalizar com ponto, etc.” (Juliana, representante discente, 3º ano).

Esse relato aponta um nível de autonomia e independência que esses jovens estudantes tem buscado para se comunicarem sem a interferência de um professor ou alguém da direção. Também é perceptível o medo de repressão nessa relação de poder, medo de serem penalizados por estarem expressando suas opiniões, o que sem dúvida tem respaldo em exemplos vividos ou que tiveram ciência, pois já convivem no Instituto há pelo menos 2 anos.

Outro canal de comunicação muito eficaz é o contato presencial entre representante e sua turma por meio de reuniões, tanto nos intervalos de aula, quanto durante as aulas mesmo com a paralisação das atividades naquele momento, como exemplifica o aluno Jean:

Quando tem alguma informação para passar eu peço autorização de algum professor que esta na sala e pergunto se posso dar o aviso. Se ele dá autorização, então eu aviso a turma de algo importante. E também quando os alunos querem alguma informação, eles me passam e eu vou diretamente onde está relacionada a questão que eles querem que eu resolva (Jean, representante discente, 2º ano).

Outros representantes também fazem reuniões com suas turmas e consideram esse mecanismo de comunicação mais eficaz. Essas reuniões devem ser realizadas com protagonismo dos alunos, independente da presença ou não de um docente, como enfatiza o aluno Paulo, representante de turma de 1º ano, pela primeira vez representante na instituição, mas que já vem com vasta experiência em representação estudantil de escolas anteriores e diz: “Sempre que surgir um problema a gente tem que parar e reunir e decidir o que fazer juntos. Eu vou trabalhar pra que todo mundo participe. E se for preciso, a gente vai chamar o conselheiro sim para participar da nossa reunião” (Paulo, representante discente, 1º ano).

Segundo relatos de uma docente coordenadora de curso, não há espaço ou mecanismo institucional garantido para articular essa comunicação entre alunos e seus representantes, mas que isso acontece naturalmente, devido estarem em um curso de período integral, ficam tempo demais diariamente juntos, então ela acredita que essa articulação entre alunos do técnico integrado é muito forte que até dispensa intervenção da instituição.

O que já não é visto com mesmos olhos pela Ana representante no conselho e também faz parte da diretoria do Grêmio estudantil e afirma que faz falta ter um espaço específico para assembleias e reuniões discentes, pois

Os auditórios não podem ser usados durante o intervalo de almoço, por exemplo, sem a presença de um técnico, e nenhum técnico deixaria seu horário de almoço para atender a solicitação de um grupo de estudantes. Então, é bem complicado a gente reunir a maioria dos alunos enquanto grêmio, no caso, a gente tem que ir de turma por turma. (Ana, representante estudantil do 3º ano e membro do Grêmio).

É possível perceber a criatividade em inventar meios para aprimorar a comunicação, sem deixar de ouvir todos os alunos, mas também fica evidente o quanto faz falta à representação estudantil apoio em relação aos espaços e

disponibilidade de tempo para que a categoria se organize enquanto coletivo, pois vemos no relato da aluna que as reuniões precisam ser feitas em intervalos do almoço, provavelmente para não parar as aulas. Questões essas que o setor pedagógico ou mesmo as coordenações de curso podem articular para apoiar a representação estudantil.

Uma contradição nesse ponto surge quando perguntamos aos entrevistados se a instituição tem outros espaços ou mecanismos de comunicação com os estudantes além das reuniões do Conselho, ao que responderam que sim, quando é a instituição que precisa falar com os discentes, há paralisação das atividades e há local específico reservado, como podemos ver no relato da aluna Ana: “a hora cívica que eles montam, levam a caixa de som para a área coberta, param as aulas e todos os comunicados importantes são dados lá”.

Então vemos que conforme o interesse da instituição são providenciados locais e horários para reuniões, mas os alunos precisam se organizar nos intervalos de almoço para se reunirem, pois não encontraram ainda esse apoio na instituição, não que não tenham ido em busca, pois como vimos no relato da aluna Ana mais acima, já buscaram apoio e nenhum técnico se disponibilizou a acompanhá-los.

Além das reuniões ordinárias do Conselho e as Horas cívicas, o professor Carlos afirma que também é de fundamental importância “esse contato direto com o representante, quando tem aula, é mais comum, mas não é difícil de chamar o aluno para ir à sala dos professores ou mesmo as conversas nos corredores. Todo momento e espaço de comunicação é válido”.

Outro meio utilizado pela instituição para comunicação com a representação estudantil é o aplicativo na internet, como exemplifica a representante dos técnicos administrativos e pedagógicos:

A gente está utilizando esse grupo no *whatsapp* para repassar algumas informações. Isso é um canal de informação entre eles, os professores, a gestão, o setor pedagógico, os conselheiros de classe e os representantes de turma. É um canal rápido que tem facilitado os repasses de informações (Márcia, representante técnico-pedagógico).

Na visão de alguns representantes, essa forma impessoal de comunicação produz acanhamento/desconforto a alguns e por isso não se pronunciam muito nesse grupo, pelas mesmas questões já relatadas por uma das representantes

anteriormente que mantém um grupo no mesmo aplicativo restrito aos alunos, por medo de retaliação dos professores quanto a opinião dos discentes. Essa mesma representante ao tratar do grupo composto pela direção e professores da instituição afirma que:

Normalmente quem fala mais lá são os professores, pra avisar de alguma prova pra alguma turma ou de algum evento ou a pedagoga sobre a gente entrar no sistema, usar a biblioteca, essas coisas. Mais a direção mesmo que fala. Só alguns representantes que não tem vergonha mesmo que costumam falar direto e perguntam algumas coisas ou reclamam também lá (Juliana, representante discentes, 3º ano).

Nos relatos dos representantes discentes é evidenciado que tipo de retaliação eles tentam evitar na relação professor-aluno ou direção-aluno, como exemplifica o representante do 2º ano: “Tem situações que quando reclamamos, o professor se vinga da turma, e durante algumas atividades ele muda o comportamento dele para pior, com raiva da turma” e complementa “em alguns casos a turma até pede para não reclamarmos mais, mas a gente continua” (Jean, representante estudantil, 2º ano).

Quanto às reclamações a que o aluno se refere, uma representante docente também comenta que há uma orientação anterior à reclamação:

A grande reclamação deles é a questão didática do professor, ou o professor faz isso, o professor faz aquilo. Nesse caso, o professor conselheiro orienta como se expressar, porque às vezes é constrangedor para o professor também. De um lado o aluno fala mal do professor, por outro lado o professor não vê o interesse do aluno também, então pra não ficar na briga de força de quem é mais ou não, aí o professor conselheiro tenta mediar isso, entendeu? Aí eles [representantes discentes] conseguem se colocar.

Essa questão de metodologia do professor é o assunto mais levantado em reuniões do Conselho conforme relatam os entrevistados. Outros assuntos sempre em pauta dos alunos são infraestrutura de laboratórios e salas de aula, relação interpessoal em sala tanto entre os próprios alunos quanto entre professores e alunos.

Tem muito reclamação sobre professores, nós passamos isso na reunião, e quando passamos, eles anotaram a reclamação dos alunos, e o professor está presente, depois eles passam a fala para o

professor que esta sendo questionado e o professor vai se defender (Jean, representante estudantil, 2º ano).

Infraestrutura os alunos sempre levantam, principalmente a questão de laboratórios, só que é uma das questões que, acredito que por falta de recurso, alguma coisa assim, não foi deferida. Já teve casos de servidores que foram exonerados por demandas dos alunos. Claro que o setor fez questões indevidas e a turma, os alunos denunciaram e houve exonerações por conta disso. (Carlos, representante docente).

Os relatos assim apontam os principais conteúdos tratados pelos representantes dos estudantes nas reuniões de Conselho, ressaltando que esses representantes apenas relatam o que acontece ou o posicionamento da turma diante dos fatos, não são convidados a opinarem ou mesmo assistem os debates sobre tais temas. Ficam na expectativa de receber alguma devolutiva após a reunião dos demais conselheiros.

Dentre essas manifestações de opinião e relato de fatos dentro do Conselho pelos representantes, foi perguntado aos entrevistados se lembravam de alguma intervenção ou sugestão que os alunos tenham dado e que a instituição tenha acatado. Os representantes docentes afirmam que as demandas dos alunos são sempre atendidas, inclusive enfatizam que eles são sempre ouvidos, como vemos no relato:

Têm vários [exemplos de contribuição discente], por exemplo, disciplinas onde os alunos não foram tão bem e eles apontaram que não estavam acompanhando a didática do professor, foi visto isso, foi conversado com o professor e o professor mudou a postura dele, mudou a forma de avaliação, inclusive no conselho seguinte a turma parabenizou o professor (Carlos, representante docente) (grifo nosso).

Geralmente a gente conversa aquilo que eles trazem, os professores fazem um balanço se aquilo procede, até quando é alguma reclamação de algum professor específico, e o professor está presente, ele faz o contrabalanço do que foi colocado (Márcia, representante técnico pedagógico).

Contudo, na visão dos alunos, nem sempre são consideradas as reivindicações do corpo discente. Marcos, representante estudantil do 2º ano, afirma que “nem todas as coisas que a gente passa para eles, eles acatam e a gente também não fica sabendo o porquê. Ano passado a gente pedia a manutenção dos

computadores do laboratório, todo bimestre a gente pedia isso, terminou o ano e nada”.

Uma questão relevante é a percepção desses alunos sobre sua contribuição nas reuniões; os alunos com mais tempo atuando na representação estudantil e, portanto, participando há mais tempo das reuniões de Conselhos na instituição tem uma visão de que suas contribuições não são consideradas e que o fato de apenas lhes permitirem dar um diagnóstico não são toda a contribuição que eles tem para dar, enquanto que representantes que estão atuando pela primeira vez ou que já atuaram em anos anteriores, mas que passaram por situações de conflito com professores, consideram o fato de poderem relatar os acontecimentos e reivindicações das turmas suficiente no âmbito de sua atuação.

Um exemplo, nesse sentido, encontramos no diálogo com a representante estudantil Juliana que, apesar de estar atuando pela segunda vez, no primeiro ano afirma que sua turma passou por constrangimento com professor, então sua atuação tende a ser um pouco mais receosa.

A aluna afirma que assuntos de gestão não são tratados com os estudantes, quando perguntamos se ela sabia por que isso acontecia, ela afirmou que provavelmente porque eles não entendem nada sobre o assunto. Insistimos então, afirmando que as questões que ela exemplificou que foram postas no Conselho são questões de gestão, ao que ela respondeu:

É, lá no conselho eu acho que sim, a gente poderia sim ajudar, às vezes a gente até dá opinião, mesmo sem pedirem. Nosso conselheiro do ano passado sempre dizia que a gente tinha que mostrar o problema e dar alguma sugestão, então às vezes a gente dava sugestão (Juliana, representante estudantil, 3º ano).

O posicionamento desse conselheiro que Juliana relembrou em sua fala, por certo será sempre lembrado pelo estímulo que deu aos estudantes na busca pela efetiva participação, fato que nos encaminha para a última questão prevista no roteiro de entrevistas que perguntava como os entrevistados avaliavam a participação dos representantes estudantis nas reuniões do Conselho de Classe.

Vemos então que, apesar da restrita participação dos representantes discentes à primeira parte da reunião, considerada de diagnóstico das turmas, a unanimidade prevalece no sentido de todos os entrevistados considerarem que, na medida das limitações impostas, os estudantes não se anulam, mas participam a

medida que lhes dão possibilidades. O representante docente inclusive disse que os considera emancipados

Eu vejo os alunos atores, não meros espectadores. Claro que nem todas as demandas deles são atendidas por uma serie de fatores que aí não cabe a mim, mas tem a questão de recurso e outros fatores que esbarram, mas é muito enriquecedor eu ver que o aluno não é só um espectador, ele participa disso (Carlos, representante docente).

Eles têm liberdade. Bem, o primeiro ano fica mais tímido, digamos assim porque eles não são acostumados com essa dinâmica, aí a partir do segundo ano eles já ficam bem mais soltos e conseguem falar as reuniões do Conselho. Pois às vezes o primeiro ano fica mais receoso, porque não é acostumado a ser ouvido e aqui a gente tenta ouvir mais (Vânia, representante docente).

Já a percepção dos representantes estudantis, é um pouco mais rigorosa. Muitos deles afirmam que poderiam participar um pouco mais e consideram que eles têm mais a contribuir, porém não é dado esse espaço para opinarem, como afirma Marcos, representante do 2º ano: “os problemas da direção, não é uma coisa mais ampla para os alunos, é mais para os conselheiros. E eu acho que eles não falam para os alunos por não quererem se expor mesmo”.

Vemos nos relatos dos entrevistados que o protagonismo dos jovens representantes é percebido por seus pares antes mesmo de serem constituídos como tal. É possível traçar características como requisitos de um perfil para essa atuação como fica evidente nas falas não só dos estudantes como principalmente dos conselheiros e técnica entrevistados.

Na percepção dos entrevistados o perfil delineado de um representante discente recorre principalmente na inclinação para uma boa comunicação e um bom relacionamento interpessoal com seus pares, pois o representante é voz ativa de todos e não somente daqueles com quem mantém afinidade. Outro fator importante no perfil desse representante é a organização, assiduidade as aulas e a predisposição em buscar solução para as demandas da turma de imediato.

De acordo com relatos da conselheira, esse perfil é de fácil percepção dos alunos para procederem à escolha de seus representantes, pois

eles estudam integral, então, em uma semana eles já se conhecem, já sabem quem são aquelas pessoas que mais falam, que são mais responsáveis. A relação deles é muito intensa, eles passam muito tempo juntos, 4h de sala de aula de manhã, 4h em sala de aula a

tarde, então eles se conhecem bastante (Vânia, representante docente).

Essa possível articulação evidenciada na fala da representante docente pode ensejar, na falta de lugar e tempo privilegiados institucionalmente para a organização estudantil, o fortalecimento da representação e possível engajamento dos estudantes no que diz respeito à participação na construção de demandas do coletivo, pois, como afirma Sposito (2000, p. 75), “na escola formal, sempre haverá resistência às interferências nas rotinas e estruturas de poder que professores, funcionários e técnicos estão habituados a manter”, sendo necessários espaços de aproximação e construção coletiva desses jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou os processos de participação dos estudantes no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, oferecida na forma integrada, em suas relações com o princípio da gestão democrática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste, apontando mecanismos e espaços existentes e as (im)possibilidades encontradas que desafiam essa participação.

Foram utilizadas como pano de fundo da pesquisa as concepções de gestão e participação estudantil na perspectiva democrática, com base na legislação educacional vigente, que evidenciou aspectos legais resguardados para a efetivação da participação estudantil na gestão de instituições de ensino públicas enquanto comunidade escolar.

Os estudos utilizados como fundamento teórico no percurso da pesquisa retratam o importante impacto que teve o tema da gestão democrática na educação a partir do movimento de redemocratização do país e o papel protagonista dos movimentos sociais organizados para a inserção do princípio democrático na legislação educacional, bem como a movimentação e muitas vezes as confusões e equívocos que todo esse cenário causou no interior das unidades escolares na instituição de seus Conselhos ou órgãos colegiados equivalentes.

No quadro teórico ainda foi possível delinear a concepção de participação estudantil que melhor articula os princípios democráticos anunciados na legislação educacional, qual seja, a que permite a atuação desses atores nas tomadas de decisões sobre o curso de suas próprias vidas escolares, na perspectiva de fomento à participação e engajamento político na sociedade também.

A legislação estudada também apresentou as estruturas da instituição pesquisada. Foi possível mapear um histórico de transformações pelas quais o IFAM/Campus Manaus Zona Leste passou ao longo dos anos a partir das reformas e contrarreformas políticas, que culminou na instituição que atualmente vive tempos de adequação aos dispositivos legais.

No levantamento documental se procedeu com a análise da legislação vigente no que tange aos princípios da gestão democrática: Constituição Federal de 1988(CF/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96);

Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); a legislação referente a reforma da Educação Profissional: Decreto nº 7.566 de 1909, Decreto nº 2.208/97, Decreto nº 154/2004, Lei nº 11.741/2008 e a Lei nº 11.892/2008. Quanto aos documentos da instituição, foram analisados: o Estatuto e o Regimento geral do IFAM, o Estatuto do Código Eleitoral do Conselho Superior, a Organização Didático Acadêmica e o Regulamento do Conselho de Classe do Campus Manaus Zona Leste.

Os documentos apontaram uma estrutura organizacional de gestão colegiada, evidenciando em âmbito formal princípios democráticos, a participação estudantil é garantida nesses documentos como um direito do corpo discente que deve ser estimulada pela direção e corpo docente. São ainda garantidos como espaços de participação estudantil os órgãos colegiados da gestão da Instituição

A fase empírica onde foram realizadas as entrevistas deram conta de delinear os processos de participação dos estudantes a partir dos espaços garantidos nos documentos oficiais, contudo também evidenciou entraves à gestão democrática quando da redução do número desses colegiados a apenas 1 com assento garantido especificamente a alunos do ensino técnico integrado, os demais colegiados em funcionamento definem critérios para representação, dentre os quais a idade desses representantes vem a excluir os estudantes do ensino técnico integrado.

Outro entrave encontrado a partir dos relatos é a restrita participação desses estudantes apenas à parte inicial das reuniões deliberativas no Conselho em que participam como membros efetivos, restando ao corpo técnico e docente a segunda parte que diz respeito às tomadas de decisões.

Possibilidades de favorecimento a democratização da gestão na instituição são encontrados a partir dos relatos dos entrevistados que apontam para uma possível modificação nessa forma de participação dos representantes estudantis, no sentido de poderem participar das reuniões do Conselho e demais fóruns deliberativos de maneira ampla, do início ao fim, com possibilidades de efetiva atuação.

Outra perspectiva potencializadora da democratização da gestão que a pesquisa traz é própria reformulação do critério de idade para assentos da representação estudantil nos demais colegiados gestores. Pretende-se que, a partir do estudo realizado, na constatação das relações de participação apresentadas, o

protagonismo juvenil seja alavancado na instituição como o cumprimento do princípio democrático da gestão ora instituída.

Quanto às concepções e espaços de participação, para além da abertura dos colegiados já existentes à participação dos estudantes do técnico integrado, há necessidade de que todos os colegiados previstos nos documentos oficiais sejam postos em funcionamento, ampliando assim a participação estudantil nos diversos setores da gestão, conforme apontam os dados coletados.

Os documentos que apontam concepções de administração na figura central de um dirigente apenas precisam ser adequados à luz da legislação vigente e a participação estudantil estimulada enquanto direito conquistado e definidos nos documentos da instituição no vislumbre da promoção da participação social para além dos muros da instituição.

A pesquisa permitiu a apreensão da realidade a partir de diferentes olhares: legislação, próprios jovens e gestores da instituição, evidenciando o que os resultados de pesquisas sobre juventude apresentados na seção 2 deste trabalho exemplificou: cada vez mais os jovens reivindicam por espaços de escuta e intervenção. Isso porque, conforme Dayrell e Carrano (2014, p.106), é uma tendência “não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente”.

A superação dessa tendência vai além da apropriação de conceitos e concepções de gestão e participação, implica principalmente no rompimento com a cultura política de ordem patrimonialista, por meio da qual os espaços públicos ainda são vistos pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nele atua. No caso da escola, “diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação” (MENDONÇA, 2001, p. 87).

Ao fazer esse caminho de estudo, percebemos que mesmo depois de quase trinta anos da inscrição do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, o maior desafio é a sua transposição no campo prático, ou seja, a implementação de uma gestão democrática em instituições e sistemas de ensino hierarquicamente organizados e fundados sobre concepções e práticas de organização e gestão opostas ao princípio da gestão democrática.

## REFERENCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 5/6, p. 25-36, mai/dez. 1997.

ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da escola**. Brasília, v.3, n.4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 10 de abr. 2016.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por que? In: DAYRELL; CARRANO; MAIA (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BENTES, Arone do Nascimento. **O patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas – IFAM**. Ano de obtenção de título: 2015, pela Universidade Federal do Amazonas.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2016

\_\_\_\_\_, **DECRETO Nº 7.566 DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 01 de dezembro de 2017.

BRENNER, Ana Karina. Socialização Política nos percursos de jovens militantes de partidos políticos. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

CAIRES, Vanessa Guerra. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARDOZO, M. J. P. B. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edefma, 2012.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão** - Ano XV - n. 27, p. 83-100. 2012.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. CIAVATTA, M.; REIS, R.R. (Orgs.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.18, n.2, p. 163 – 174, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAYRELL, J. CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL; CARRANO; MAIA (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOURADO, L. F. Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 22 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá: UFMT- Rede e-Tec Brasil, 2012.

FALCÃO, Nádía Maciel. "**É pesado, mas vou levando**": jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. Tese de Doutorado. Ano de obtenção do título: 2014, pela Universidade Federal Fluminense.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de compreensão da transição para a vida adulta na atualidade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

FONSECA, D. M. da. Gestão e educação. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano IV, 7 junho, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Jun/2017.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em set, 2016.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOTTEMS, Claudine; ALVES, F. B. . Educação para a democracia. In: XXI Encontro Nacional do CONPEDI/UFU, 2012, Uberlândia/MG. **Anais do XXI Encontro Nacional do Conpedi**, 2012

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. IFAM, 2009a.

\_\_\_\_\_. Portaria 373, de 31 de agosto de 2009. Estatuto do Instituto Federal do Amazonas. IFAM, 2009b.

\_\_\_\_\_. Resolução no 2-CONSUP, de 28 de março de 2011. Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal do Amazonas e dá outras providências. IFAM, 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução 17-CONSUP/IFAM, de 03 de junho de 2013. Aprova o Regulamento Interno do Conselho de Classe do IFAM. IFAM, 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução no 94-CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015. Regulamento da Organização Didático-Acadêmica (RODA). IFAM, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução 45-CONSUP, de 10 de outubro de 2016. Aprova o Código Eleitoral do Conselho Superior. IFAM, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica 2017. Brasília:Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 20/set/2018.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NARDI, E. L. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 649 - 666 set./dez. 2015

NETO, Antonio Cabral; CASTRO, Alda Maria. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 de março de 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>> Acesso em: 25/set/2018.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Políticas públicas e gestão democrática: diretrizes, exigências e desafios para o fortalecimento da gestão nas escolas públicas de Educação básica. In: PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel. (Org.). **Políticas Públicas, educação básica e desafios amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, José Eurico de. **A contribuição do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014)**. Tese de Doutorado. Ano de obtenção de título: 2018, pela Universidade Federal do Amazonas.

SPOSITO, M. T. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 13, p. 73-94, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas: Papirus, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES DO CATÁLOGO DE DEFESAS DE DISSERTAÇÕES DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE-UFAM

<b>TEMA: GESTÃO / GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>		
<b>Nº</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Egresso / Orientador</b>
1	Gestão democrática: concepções norteadoras do governo do Estado do Amazonas para uma gestão participativa no sistema de ensino após as diretrizes traçadas pela Constituição de 1988.	Ana Maria Bittencourt Prof. Dr. Raul Herman
2	Formação continuada de professores(as): uma experiência de especialização em gestão da educação	Rita Esther Pereira Profa. Dra. Lucíola Inês
3	Gestão participativa: uma (in)viabilidade na estrutura administrativa do ensino fundamental de Manaus.	Alderí Alves de Oliveira Profa. Dra. Aldenice Alves Bezerra
4	Gestão da escola pública: análise da prática do diretor escolar da rede do ensino público estadual de Manaus	Ducilene da Costa Araújo Prof. Dr. Raimundo Martins
5	Gestão, cultura e organização da escola municipal	Maria Lucimas de Souza Prof. Dr. Jorge Gregório
6	Modelos de gestão escolar no estado do Amazonas: entre o dito e o feito	Samara Barbosa Prof. Dr. Jorge Gregório
7	Gestão escolar e participação da comunidade – zona leste de Manaus	Edla Cristina Rodrigues Profa. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto

<b>TEMA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO AMAZONAS</b>		
<b>Nº</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Egresso / Orientador</b>
1	As políticas públicas para a educação técnico-profissional no interior do Amazonas	Moisés Gomes de Aguiar Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva
2	A escola estadual deputado Vital de Mendonça no Município de Itacoatiara – Amazonas: a história e o ensino profissional	Heloiza Chaves Pinto Profa. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto

<b>TEMA: IFAM / ESCOLA AGROTÉCNICA DE MANAUS</b>		
<b>Nº</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Egresso / Orientador</b>
1	As implicações do decreto 2.208/97 na escola agrotécnica federal de Manaus	Maria Francisca Moraes Profa. Dra. Selma Suely Baçal
2	Os caminhos tortuosos e indefinidos do PROEJA dos Campis do IFAM da cidade de Manaus	Sara Carneiro da Silva Profa. Dra. Selma Suely Baçal

<b>TEMA: ENSINO MÉDIO</b>		
<b>Nº</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Egresso / Orientador</b>
1	A articulação do ensino médio à educação profissional nas escolas públicas do estado do Amazonas	Cintia Maria Lins Prof. Dr. Jorge Gregório

<b>TEMA: JUVENTUDE</b>		
<b>Nº</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Egresso / Orientador</b>
1	Trajetórias de escolarização de jovens de classes populares: elementos para uma análise da relação sociedade, educação e trabalho	Rita Pereira dos Santos Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho
2	A juventude e as interações sociais: a influência do grupo de pares e a constituição da identidade dos jovens	Silvana Barbosa Pinto Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho

## APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS REPRESENTANTES DISCENTES

1. Há quanto tempo você atua/atuou como representante dos estudantes e como se deu o processo de sua escolha para representar os estudantes do ensino técnico integrado na(o) \_\_\_\_\_?  
(nome do órgão, conselho, grupo, etc)
2. Existe um canal de comunicação entre os representantes e os demais estudantes para discussão, indicação de pauta e repasse de informação? Se sim, me explique a dinâmica dessa interação. Se não, a que você atribui essa não existência?
3. Como você avalia a participação dos estudantes nas reuniões dos órgãos colegiados? Tem sido dada oportunidade de se pronunciarem?
4. Lembra de alguma intervenção/contribuição que os estudantes propuseram em reuniões de colegiado que a instituição acatou e colocou em execução?
5. Além das reuniões de colegiado, existem outras maneiras da instituição consultar e/ou discutir com os estudantes as ações da gestão? Se sim, exemplifique. Se não, por que você acha que isso não acontece?

## APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS REPRESENTANTES NÃO DISCENTES

1. Há quanto tempo você atua como membro no \_\_\_\_\_?  
(nome do órgão, conselho, grupo, etc)

Você sabe como se dá a escolha dos representantes dos estudantes para o Conselho em que vc atua?

2. Existe um canal de comunicação entre os representantes e os demais estudantes para discussão, indicação de pauta e repasse de informação? Se sim, me explique a dinâmica dessa interação. Se não, a que você atribui essa não existência?

3. Como você avalia a participação dos estudantes nas reuniões dos órgãos colegiados? Tem sido dada oportunidade de se pronunciarem?

4. Você lembra alguma intervenção/contribuição que os estudantes propuseram em reuniões de colegiado que a instituição acatou e colocou em execução?

5. Além das reuniões de colegiado, existem outras maneiras da instituição consultar e/ou discutir com os estudantes as ações da gestão? Se sim, exemplifique. Se não, por que você acha que isso não acontece?