



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**



**POLYANA DIAS MIRANDA BRANDÃO**

**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS**  
**ATRIBUÍDOS FRENTE AOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS, RELACIONAIS E**  
**PEDAGÓGICOS**

**TERESINA**  
**2018**

POLYANA DIAS MIRANDA BRANDÃO

**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS  
ATRIBUÍDOS FRENTE AOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS, RELACIONAIS E  
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do  
Piauí como requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Ciência Política.

Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas  
e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Instituições Políticas e Processos  
Decisórios.

**Orientador:** Prof. Dr. Fauston Negreiros

**TERESINA  
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

B817p Brandão, Polyana Dias Miranda.  
Participação política e educação profissional : sentidos  
atribuídos frente aos dispositivos institucionais, relacionais e  
pedagógicos / Polyana Dias Miranda Brandão. – 2018.  
100 f.

Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade  
Federal do Piauí, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

1. Educação profissional. 2. Participação. 3. Cidadania.  
I. Título.

CDD 370.193

POLYANA DIAS MIRANDA BRANDÃO

**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
SENTIDOS ATRIBUÍDOS FRENTE AOS DISPÓSITIVOS  
INSTITUCIONAIS, RELACIONAIS E PEDAGÓGICOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

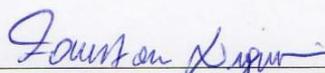
Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Estado e Desenvolvimento Econômico e Social.

Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

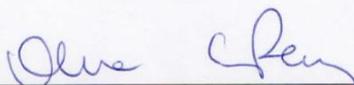
Aprovada em 15 de dezembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)  
Orientador



---

Profa. Dra. Olívia Cristina Perez (UFPI)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. José Arimatéa Barros Bezerra (UFC)  
Examinador Externo à Instituição

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, Dono de todo o universo, que nunca me desamparou, fortaleceu-me nos momentos em que eu, frágil, achei que não seria possível.

À minha mãe, Dona Lourdinha Miranda, meu maior exemplo de ser humano, de mulher, de perseverança e fé, pelos ensinamentos, pelo apoio incondicional, pelas horas ao telefone acreditando em mim, dizendo, incansavelmente, que eu seria capaz.

Pai, o meu querido pai, Senhor Adazil, é sempre nos melhores momentos que sua ausência se faz presente, te dedico esse trabalho com toda minha saudade, um dia vamos nos abraçar!

Agradeço às minhas irmãs: Adriana, Cristiana, Luciana e Juliana, pela alegria de viver, minhas melhores amigas. Não posso deixar de pedir desculpas pelas ausências, pela saudade.

Aos meus filhos, Mariana e Marcello, fonte de toda inspiração, foi por vocês que cheguei até aqui.

Agradeço ao Instituto Federal do Piauí – IFPI e à Universidade Federal do Piauí – UFPI, pela oportunidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI), pessoa mais querida, que me compreendeu e me deu forças, insistindo com ternura que esse sonho era possível. Obrigada por tudo, professor.

À minha professora, Dra. Olivia Perez (UFPI), que me inspirou como profissional, com tanta doçura e firmeza.

Ao professor Dr. José Arimatéa Barros Bezerra (UFC), pela disponibilidade e atenção, por toda contribuição, muito obrigada.

Tantos agradecimentos, sou feita de gratidão, não caberia aqui. Agradeço aos meus amigos e familiares, aos conhecidos e desconhecidos que, de certa forma, emitiram luz para que eu pudesse seguir, não foi fácil, muitas dificuldades, muitos dilemas, muitos problemas. Admito que fraquejei, mas Deus me acendia a alma e me mostrava a Sua presença majestosa em minha vida. Ainda estou seguindo, fé sempre!

Os agradecimentos sempre serão insuficientes, pois cada pessoa, cada momento da vida, cada dificuldade e vitória forma o que denominamos “Sonho”.

Um novo fôlego de vida!

## RESUMO

O trabalho propõe analisar a Educação Profissional, a partir de uma mudança institucional, a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que expandiu e reordenou essa modalidade de ensino, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008. Hoje existem 38 Institutos Federais em todos os estados brasileiros, sendo um no Estado do Piauí – IFPI. O objeto de estudo foram os dispositivos institucionais do IFPI, o plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Organização Didática (OD) que foram criados a partir da expansão e teve como objetivo identificar e analisar os sentidos contidos nos dispositivos institucionais de planejamento estratégico e pedagógicos em relação à participação política e cidadania. O estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, do tipo descritiva e exploratória, e tem como procedimento metodológico a análise de conteúdo, com a categorização dos textos nas seguintes unidades temáticas: participação, cidadania e educação profissional. As análises possibilitaram verificar que a instituição, ao longo da sua história, reflete a política econômica vinculada a política educacional, identifica espaços de participação com tendência ao desenvolvimento da cidadania ativa, ainda que mantenha um projeto sociedade liberal. Dentro de suas bases documentais se verifica uma valorização de dimensões conceituais relativas à participação política aliada a uma formação educacional para além das demandas de mercado, mas que sinaliza sua atuação para desenvolvimento da compreensão crítica das problemáticas sociais. Na perspectiva da participação política como direito e importância para o fortalecimento da democracia, têm-se nas políticas públicas de educação profissional contemporâneas um processo de conquista de uma sociedade política, entende-se que a diversidade de posicionamentos ideológicos é a garantia de legitimidade de diferentes demandas sociais.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Participação. Cidadania.

## **ABSTRACT**

The work proposes to analyze the Professional Education, from an institutional change, the creation of the Federal Institutes of Education Science and Technology in the Government of Luiz Inácio Lula da Silva, that expanded and reordered this modality of education, with the promulgation of Law 11,892 / 2008. Today there are 38 Federal Institutes in all Brazilian states, one in the State of Piauí - IFPI. The object of study was the institutional arrangements of the IFPI, the Institutional Development Plan (PDI) and Didactic Organization (OD) that were created from the expansion and aimed to identify and analyze the meanings contained in the institutional devices of strategic and pedagogical planning in relation to political participation and citizenship. The study is part of qualitative research, descriptive and exploratory, and has as methodological procedure the content analysis, with the categorization of texts in the following thematic units: participation, citizenship and professional education. The analyzes made it possible to verify that the institution, throughout its history, reflects the economic policy linked to educational policy, identifies spaces of participation with a tendency towards the development of active citizenship, even though it maintains a liberal society project. Within its documentary bases there is a valuation of conceptual dimensions related to political participation allied to an educational formation beyond the demands of the market, but that indicates its action to develop the critical understanding of the social problems. In the perspective of political participation as a right and importance for the strengthening of democracy, contemporary public education policies have a process of conquest of a political society, it is understood that the diversity of ideological positions is the guarantee of legitimacy of different social demands.

**Keywords:** Professional education. Participation. Citizenship.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** - Distribuição das unidades do IFPI..... 52

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 -</b>	Marcos legais que fazem menção à criação dos IFs	56
<b>Tabela 2 -</b>	Cinco eixos do PDI, contemplando as dez dimensões do Sinaes	62
<b>Tabela 3 -</b>	Código de identificação dos dispositivos institucionais	

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APM – Associação de pais e mestres

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CONSUP – Conselho Superior  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí  
OD – Organização Didática  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
(UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
OEA - Organização dos Estados Americanos  
FAO - Food and Agriculture Organization  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
AID - Agency for International Development  
TCH - Teoria do Capital Humano  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica  
EMI – Ensino médio integrado  
COLDIR – Colégio de Dirigentes

## **SUMÁRIO**

1	INTRODUÇÃO .....	13
2	PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO .....	18
2.1	Participação política democrática: abordagem histórica e suas possibilidades.....	23
2.2	Aspectos da cultura política brasileira e da piauiense .....	34
2.3	Treino à participação na escola para o fortalecimento da democracia .....	39
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: história, caracterização e princípios formativos	45
3.1	Concepções e projetos de governo: dos CEFETS aos Institutos Federais.....	49
3.2	Política de Educação profissional a partir de 2003 .....	55
3.3	Educação profissional e participação: proposta contra hegemônica .....	62
3.4	Da escola de Artífices ao Instituto Federal do Piauí (IFPI) .....	67
3.5	O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI .....	72
4	MÉTODO UTILIZADO NA PESQUISA .....	76
4.1	Tipo de investigação .....	76
4.2	Objeto de Estudo .....	76
4.3	Procedimentos de coleta de dados .....	76
4.4	Procedimento de análise dos dados .....	77
5	RESULTADOS ALCANÇADOS NA PESQUISA.....	80
5.1	A estrutura e os Dispositivos institucionais .....	80
5.2	Referências sociopolíticas dos Dispositivos Institucionais .....	83
5.3	Elementos que contribuem para a formação em Participação e Cidadania presentes nos Dispositivos Institucionais .....	85
6	DISCUSSÕES .....	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
8	REFERÊNCIAS .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil historicamente possui uma relação importante com as políticas de desenvolvimento econômico. Na primeira década do século XXI o Brasil, assim como outros países latino-americanos, passou por mudanças na orientação política em que o papel do Estado no desenvolvimento econômico foi repensado, influenciado pela deliberada inserção do país no mercado internacional aberto e crescentemente competitivo. Foi neste contexto que a situação da educação profissional se alterou, com base nas transformações sociais ao longo da história, que nos revela uma relação de dualidade entre, de um lado, o ideário de formação de um sujeito autônomo, de direitos e deveres, construtor de cidadania plena e, do outro lado, a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento das necessidades do sistema capitalista de produção.

Desde sua institucionalização com a Escola de Aprendizes e Artífices, em 1909, A educação profissional foi implementada conforme projetos e programas de governo, atendendo, em grande parte, à lógica do sistema capitalista. A partir da década de 90, a educação profissional e tecnológica ganhou destaque com “[...] um vasto conjunto de medidas composto por leis, decretos, resoluções e pareceres, ao lado de uma série de programas governamentais” (GUIMARÃES; SILVA, 2010, p. 244), adquirindo modelos de administração e gestão burocráticos na intencionalidade de traçar um caráter neutro para lutas políticas no interior dessas.

O processo de reformas da Educação Profissional no Brasil praticado em 1990, atende a uma proposta de educação neoliberal. Uma nova institucionalidade dessa modalidade de educação teve início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que trazia em seu bojo, ainda que de maneira tímida, uma proposta de “educação para cidadania”, e estabelecia como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma de Lei e das legislações dos Sistemas de Ensino” (Art. 3º, VIII).

Nos anos 2000 as ações do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010) possuíam como bases do seu programa de governo características mais sociais e inclusivas, observa-se gradativamente o impacto dessas ações com uma mudança na política educacional profissionalizante que alterou e ampliou o ambiente da Rede Federal de Educação. Salienta-se que no momento em que a educação passa por processos de alterações causados por reformas do Estado surge à necessidade de se refletir sobre a noção de democracia e de participação, uma vez que a classe hegemônica busca ocultar esse debate visando preservar o *status quo* das relações de desigualdades impostas pelo modo de produção capitalista, uma

questão desse momento nos chama a atenção, o fato, apontado por Frigotto (2011) que com a eleição de Lula, as propostas para a educação passaram a vir da própria sociedade, e não elaboradas do alto por intelectuais, como havia sido na gestão Fernando Henrique, portanto, trata-se de oportunizar a sociedade a possibilidade de conhecer a realidade, a avaliar os serviços públicos oferecidos e a intervir na sociedade.

A inovação da Educação Profissional no Brasil surgiu com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, frente a um projeto de governo que visava ao neodesenvolvimentismo<sup>1</sup>, sendo que a Educação Profissional no Brasil passou por reformas estruturais e de caráter filosófico-políticas, com a criação da Rede Federal e sua expansão em território nacional.

A partir desse contexto inovador, os paradigmas da formação voltada ao atendimento de valores democráticos estabeleceram um conflito na disputa pelas concepções hegemônicas, o ponto que permanece em aberto é aliar educação para a cidadania no plano transformação social e econômica.

A base legal do qual a pesquisa se baseia é a partir da reforma trazida pela Lei nº 11.892/2008, que possui como pauta, a integração da educação a articulação de conhecimentos gerais e técnicos voltados para a construção do sujeito como cidadão do mundo, capaz de analisar, compreender o mundo social, econômico, político e cultural, numa concepção de integração dos jovens à sociedade política.

Portanto, inserido nesse contexto, o Instituto Federal do Piauí traz o processo de aprendizagem através de canais institucionais capazes de promover a consciência crítica, de modo que a comunidade acadêmica repense as estruturas de poder que permeiam as relações sociais. O desenvolvimento do trabalho segue relatando o pensamento político dos autores clássicos da democracia representativa, berço do liberalismo e da democracia participativa, traçando seus aspectos e relações estabelecidas com a cidadania.

Tem-se como objeto de estudo o Instituto Federal do Piauí (IFPI), com análise do seu Plano de Desenvolvimento Institucional e Organização Didática, quanto aos seus aspectos de planejamento e suas concepções quanto política de Profissionalização, Participação e Cidadania. Por se tratar de uma instituição centenária e, portanto, possuir, em sua dinâmica de criação, estruturação e funcionamento, a lógica capitalista realizada em tempos passados e padrões das faces adotadas atualmente, fato que orientou na escolha do campo empírico da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Considerado como “uma nova concepção de desenvolvimento [...] que tem como princípio aliar crescimento econômico com o combate à pobreza, o desenvolvimento humano e a sustentabilidade” (MARANHÃO, 2010, p. 70).

Os paradigmas adotados após a expansão, inclusive no estado do Piauí, ocorreram tendo em vista um redimensionamento da educação, em que se reconhecia a associação de características gerais da educação e categorias empíricas voltadas para uma formação humana integral e participação política, com a criação de espaços para conhecimentos sociais e treino à participação, através da existência de instrumentos democráticos que visassem essa contribuição.

A partir das circunstâncias elencadas, nos indagamos sobre uma série de assuntos relativos às políticas educacionais de educação profissional: No interior dos dispositivos institucionais do IFPI, como são construídos os sentidos da educação profissional relativos a participação política e cidadania? Como esses sentidos são projetados nos documentos legais de planejamento estratégico e pedagógicos? Quais as demandas institucionais que abrem espaços para participação política da comunidade escolar? A presente dissertação tem como principal estímulo refletir sobre a nova institucionalidade implementada a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Plano de Desenvolvimento Institucional, - PDI e a Organização Didática do Instituto Federal Do Piauí(IFPI), quanto a necessidade de se compreender valores relacionados a participação política em detrimento ao atendimento às demandas de mercado da Educação Profissional, no Instituto Federal do Piauí, dentro do seu atual projeto educacional, concebido com uma face inovadora. O PDI é um documento que contém parte essencial do planejamento estratégico<sup>2</sup> das IES, e precisa considerar as políticas públicas, as necessidades institucionais e as demandas da comunidade.

Com o surgimento da Lei Nº 10.861/2004 e, conseqüentemente, da Portaria Nº 300/2006, o PDI ganha status de referencial norteador da qualidade institucional, tornando-se instrumento fundamental na consolidação dos processos de avaliação institucional, coaduna-se com as necessidades do modelo acadêmico atual, onde os documentos institucionais são fundamentados. O esforço que se faz para transpor a barreira travada pela educação para o mundo do trabalho e educação para cidadania, na disputa histórica travada pelos projetos econômicos de governo nos possibilita verificar um potencial de pesquisa para determinações estruturais na ciência política e na educação, tendo por base uma cidadania moderna, Baquero (2005) considera que trabalhar educação, capital social e democracia significa construir uma

---

<sup>2</sup> Segundo Meyer Jr. (1988), o Planejamento Estratégico pode ser definido como um processo continuado e adaptativo, por meio do qual uma organização define e redefine sua missão, seus objetivos e suas metas, seleciona as estratégias e meios para atingi-las em um determinado período de tempo, por meio de constante interação com o ambiente externo.

nova “mirada”, que se afasta de uma lógica padrão cultural individualista dos modelos socioculturais dominantes.

Assim, a discussão que se propõe incide sobre uma Educação profissional além de mero instrumentador de pessoas para ocupações determinadas pelo mercado, mas a sua vinculação com uma formação voltada a valores primordiais de convivência democrática. Assim sendo, esta investigação possui como objetivo geral investigar quais os sentidos contidos nos dispositivos institucionais em relação à participação política. A fim de atendê-lo, estabeleceram-se como objetivos específicos: verificar dispositivos institucionais, relacionais e pedagógicos, que podem operar a participação política na educação profissional; identificar atividades de participação política e seus conceitos na educação profissional; caracterizar as demandas institucionais emergentes na educação profissional que têm mobilizado a participação política.

Por meio de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, aliada a uma pesquisa documental e bibliográfica, na qual se apropria das teorizações de autores tais como Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012); Kuenzer (2009); Moura (2000, 2013), os quais defendem que se a educação tem um papel estratégico para o modo de produção capitalista, ela é, também, indispensável para a formação humana dos sujeitos. A coleta de dados se deu por meio de levantamento dos dispositivos institucionais construídos após a lei de criação dos institutos federais, seguida de sua categorização frente a participação, cidadania e educação profissional, a análise se deu por meio de análise de conteúdos com utilização do software NVIVO, versão 12.

As concepções de mercado, ainda presentes, impactam na implementação dos dispositivos institucionais analisados, tende em vistas que estes contenham elementos que induzam a uma participação parcial, porém, ainda em processo de construção, esses dispositivos apresentam avanços em seus conteúdos e demonstram preocupação com o desenvolvimento da cidadania por meio da participação no sentido de favorecer a consolidação de uma nova democracia.

A fim de alcançar os objetivos propostos, este trabalho está dividido em seis capítulos, iniciado nessa parte introdutória.

O segundo traz um histórico da Democracia Representativa e Participativa abordando a crise da representatividade no país, seus limites e possibilidades, e parte do pressuposto que a implementação de democracia participativa tende a desenvolver a cidadania; discorre sobre cultura política no Brasil e a caracteriza no ambiente em que o IFPI está inserido

a fim de demonstrar a existência de demandas sociais em um ambiente micro que levem a um treinamento voltado a cidadania ativa em um ambiente macro.

O terceiro aborda a Educação Profissional no Brasil, a partir da Escola de Aprendizizes e Artífices traçando um paralelo com as políticas públicas educacionais de governo, com recorte às políticas neoliberais e criação dos CEFETs e políticas neodesenvolvimentistas, cenário de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos Institutos Federais de Educação Profissional (IF); coloca o Instituto Federal do Piauí como objeto de estudo, com abordagem dos seus dispositivos institucionais de planejamento estratégicos e pedagógicos possibilitando análises de suas características.

O quarto capítulo trata do método de pesquisa do tipo qualitativa e análise de conteúdo como procedimento de análise de dados.

O quinto e o sexto capítulo apresentam a análises interpretativas e discussões a respeito das unidades temáticas encontradas nos dispositivos institucionais de planejamento estratégico e pedagógicos à luz do referencial teórico encerrando-se com as considerações finais que se convertem em contribuições para possíveis mudanças na política pública de educação profissional, além de apresentar potencias para pesquisas futuras.

## 2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

O recorte do presente capítulo se faz a partir de temas como democracia e participação, traçando um nexo entre representação e participação para observar o modelo democrático em desenvolvimento no Brasil, com base na afirmação de alguns teóricos que discorrem sobre o momento e a necessidade de se buscar a emancipação política dos setores sociais menos favorecidos, hora de ampliar o experimentalismo democrático, rejeitando "monoculturas" políticas e valorizando o multiculturalismo emancipatório (GUIMARÃES, 2008) e, assim, consolidar a democracia, vista como o método político mais adequado.

A complexidade na conceituação da ideia de Democracia tem ganhado cada vez mais predileção entre os pesquisadores em suas produções acadêmicas e científicas, justamente devido às várias nuances que essa possui, as quais, por assim ser, não permitem beirar o perigo da exaustividade, abrindo possibilidades de estudo infindáveis. No Brasil desde 1988 até os dias atuais, a democracia brasileira tem experimentado sua plenitude. Tendo ficado inserida dentro de governos com tendências neoliberais ou mais sociais (populistas), com a garantia da liberdade de expressão e política.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 ao conceber essa forma predominante de democracia, trata em seus capítulos IV e V, nos artigos 14 ao 17, que contempla o sistema eleitoral, sufrágio universal pelo voto direto e secreto até a formação dos partidos políticos, disciplinando ainda sobre direitos políticos trata também sobre as formas de participação popular possíveis. No entanto, apesar de a Democracia representativa ser uma das formas de democracia mais adotadas entre as nações, é inegável que é um modelo que não está mais atendendo as configurações sociais atuais, esbarrando em diversos problemas principalmente no que tange à incapacidade para se atender as demandas sociais cada vez mais numerosas, portanto é sistema que pode e deve ser melhorado e dentre as alternativas que melhor se amoldam ao contexto social atual está a progressiva incorporação de meios de participação que possam restaurar a credibilidade dos cidadãos nas instituições políticas e na própria democracia

Ao tratar sobre participação política no Brasil, é preciso entender o cenário de redemocratização brasileira, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo em vista que antes desse documento entrar em vigor houve lutas em movimentos sociais para a criação de espaços de participação e lutas coletivas contra o autoritarismo. Após a redemocratização e descentralização política, na década de 80 o cenário mudou e, assim, a perspectiva vislumbrada então, era de garantir e consolidar os espaços de participação política estabelecidos na Carta Magna, que traz em seu texto mecanismos de participação popular que

clamam a atuação da sociedade civil nos processos decisórios políticos visando à consolidação do conceito de cidadania.

O objetivo inicial da participação é o de estreitar as relações entre as diversas instituições do Estado e a sociedade como um todo, expandindo iniciativas inovadoras de gestão pública, de modo a aperfeiçoar a democracia, após um longo caminho na história da participação política no país. Alguns estudos indicam uma sociedade mais atenta aos aspectos públicos, ampliando a formação de redes de relacionamento e de movimentos sociais, entendidas como “redes de interação pouco formalizadas e institucionalizadas que conectam cidadãos, grupos e organizações da sociedade civil que possuem projetos políticos ou culturais em comum, gerando uma relação de identificação com valores coletivos” (SCHERER-WARREN, 2005). Não obstante, ainda se tem uma sociedade que possui marcas, em sua cultura política, de clientelismo<sup>3</sup> e patrimonialismo, características desenvolvidas ao longo da história política brasileira. Destaca-se o momento atual em que a população brasileira vivencia um período que requer uma atuação mais ativa por parte da população, diante da crise de representatividade, o que reforça a necessidade de fortalecimento desses espaços, por respostas efetivas dos governos, fiscalização e acompanhamento junto à gestão pública.

O atual estágio da sociedade civil requer cada vez mais, não somente ampliação e consolidação de espaços de participação, mas também de conhecimento político, desenvolvimento de valores e sentimentos coletivos. Segundo Dallari (1998, p. 57), “na democracia representativa o povo concede um mandato a alguns cidadãos, para, na condição de representantes, externarem a vontade popular e tomarem decisões em seu nome, como se o próprio povo estivesse governando”. O descontentamento com a visão contemporânea minimalista de democracia, na qual essa é reduzida a um “procedimento de eleger governantes”, desprovida, portanto, de valores substantivos de igualdade política, soberania popular ou alcance do bem comum (PRZEWORSKI, 1994, p.25-26; DAHL, 1997, p.36; DAHL, 1989); o que leva a dificuldades de se obter, por meio do procedimento eleitoral, os desejados valores de igualdade política e soberania popular em uma sociedade capitalista complexa.

Inegavelmente, é um modelo que não está mais atendendo às configurações sociais atuais, esbarrando em diversos problemas, principalmente no que tange à incapacidade para se atender às demandas sociais cada vez mais numerosas e que, no caso específico do Brasil, é

---

<sup>3</sup> “Ação de troca entre sujeitos que, por um lado, demandam um serviço de caráter essencialmente público, que normalmente não poderia ser obtido por meio do mercado; e, de outro, por aqueles que administram ou que possuem acesso aos que decidem sobre a concessão desse serviço” (PASE; MÜLLER; MORAIS, 2012, p. 187-188).

somada a uma tradição política enraizada na cultura do clientelismo político e da corrupção, em que interesses individualizados se sobressaem em detrimento aos interesses sociais.

Discute-se, ainda, as questões adicionais que incorrem durante o exercício da representação, destacando os problemas de assimetria de informação entre representante e representado, de deficiências de capacidade cognitiva e da indisponibilidade de instrumentos de sanção adequados.

O reconhecimento, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, dentro de um regime político Liberal e o sistema econômico capitalista, tratados como paradigmas predominantes na contemporaneidade, vem em contraste com o exame da estrutura da democracia participativa e seu desempenho coletivo, na superação de um modelo de democracia eminentemente liberal, especialmente após a constatação da crise de representatividade no Brasil.

A sociedade civil foi marcada profundamente pela experiência autoritária do regime político militar, mas no fim da década de 1970, que revelou as manifestações políticas contra a ditadura, tais como sindicatos, associações comunitárias, associação de advogados, de jornalistas, estudantes universitários, partidos políticos, todos em oposição ao regime político autoritário. Tais movimentos contribuíram para a consolidação de uma prática de sociedade civil em busca de direitos e de maior participação política, avançando na construção de uma “nova cidadania” que visava uma sociedade mais igualitária em todos os níveis, onde todos conhecem seus direitos e podem se quiserem participar da gestão do estado (DAGNINO, 2002, p.10) Já a Constituição de 1988, possibilitou o estreitamento das relações entre Estado e Sociedade Civil e impulsionou maior organização e participação através de conselhos, fóruns, orçamentos participativos e, com isso, ampliou a participação política.

Nesse sentido, a participação social passou a ser vista como uma estratégia para democratizar mais o Estado através da ampliação dos direitos políticos, dos direitos sociais e da participação direta dos cidadãos. Diante das mudanças estabelecidas na relação entre Estado e sociedade civil, nos anos 80 e 90, o ideal democrático se fortaleceu e a “bandeira da participação da sociedade civil” (DAGNINO, 2002) ganhou espaço. A propósito da “nova cidadania” teorizada por Dagnino (2002), baseada essencialmente na difusão de uma cultura de direitos, foi fortalecida pela Constituição de 1988, que possibilitou o estreitamento das relações entre Estado e Sociedade Civil, impulsionou maior organização e participação através de conselhos, fóruns, orçamentos participativos e, com isso, ampliou a participação política.

É relevante ressaltar que diversas barreiras de cunho político e ideológico não devem intervir na qualidade, extensão e eficácia da democracia participativa, para que não haja

um círculo vicioso, em que as mudanças não ocorrem por falta de participação, e nem há participação porque as mudanças não acontecem, aumentando a perda da confiança dos cidadãos nas instituições públicas. Desse modo, trata-se sobre cultura política ao se dar ênfase às atitudes da população diante das instituições políticas, dos governos e da democracia. Assim sendo, nas palavras de Baquero (2011, p. 37):

[...] a desconfiança, tanto interpessoal quanto política, se generaliza e, como consequência, institucionalizam-se valores que privilegiam o personalismo e as formas atrasadas de mediação política. A corrupção é naturalizada e os valores são redesenhados para desempoderar a população (BAQUERO, 2011, p. 37).

Particularmente no Brasil, este contexto mais amplo é ainda reforçado pelas condições em que ocorreu nossa recente transição democrática, “se houvesse um resgate histórico da formação político-social do Brasil, constatar-se-ia um quadro de instabilidade política, vide as mudanças periódicas de forma de governo, bem como de um legado autoritário e hierarquizado no qual bloqueou-se a formação de uma cultura política de valorização ética e democrática” (BAQUERO, 2012, p. 86).

Não se pode deixar de mencionar que o regime liberal predominante no Brasil, segundo Carnoy (1988), na visão liberal do Estado burguês, é de uma democracia representativa, com a qual o poder reside em um pequeno grupo de cidadãos. Para a burguesia, o Estado ideal é aquele no qual o poder político é “estendido” a um grupo amplo, deixando que o mercado livre cuide da distribuição da riqueza e da renda. Para tanto, a democracia representativa possuiria os fundamentos compatíveis com a compreensão liberal de Estado burguês. É sobre essa perspectiva de democracia representativa, sobretudo em relação às críticas que sobre ela se sucederam, que se desenvolveram as demais vertentes contemporâneas de democracia, dentre as quais merecem destaque a deliberativa e a participativa, sendo esta última, principal objeto de estudo deste trabalho.

Para que a democracia participativa assuma um papel de “mudança” nos paradigmas liberais, para que haja uma transformação social relevante e a quebra de culturas políticas historicamente implementadas, é preciso que os cidadãos participem de processos de politização ou educação política, o que nos remete ao papel da escola, atuando como espaços de socialização política, treino para uma educação que leve à construção de atores efetivamente envolvidos para além da formação para o mercado, mas que esses colaborem para a construção de bons governos e a melhoria da sociedade como um todo. Para Schmidt (2001, p. 67), socialização política se refere ao “processo de formação de atitudes políticas nos indivíduos ou,

sob o enfoque geracional, o processo de interiorização da cultura política existente em um meio social por parte das novas gerações”.

Para o autor citado acima, não se pode afirmar quando a socialização política ocorre, haja vista que ela não se constitui num momento cronologicamente determinado na vida dos indivíduos, e muito menos no resultado de um processo objetivo de transmissão de orientações políticas. Um traço comum que permeia a maioria dos estudos que se ocupam dos processos de socialização diz respeito à importância atribuída aos espaços onde eles se dão. Nesse caso, a maioria dos autores preconiza que a família e a escola, entre outras dimensões da vida humana, ainda permanecem como as duas principais instâncias de socialização. Schmidt também dedica grande importância à mídia como agência de socialização, principalmente a partir dos anos 1960. Segundo ele, a mídia, representada particularmente pelos meios de comunicação de massa, tem exercido uma forte ação pedagógica e condicionadora sobre as novas gerações. “A mídia eletrônica, especialmente a televisão, contribuiu para a alteração profunda de toda a vida social” (SCHMIDT, 2001, p. 83).

As instituições, portanto, podem fomentar processos de ruptura, a fim de promover alterações necessárias nas condições estruturais vigentes ou no comportamento dos atores envolvidos nelas. Por meio das alterações institucionais é que se produzirão efeitos, ainda que paulatinos, podendo mitigar os limites e valorizar as possibilidades apontadas dentro do ambiente escolar, para que essa realize o seu potencial democrático. Assume-se o entendimento de que a educação pode ser apreendida como estratégia para atendimento ao modo de produção capitalista, mas que ela é indispensável para a formação humana dos sujeitos, o desafio é encontrar os espaços e instrumentos, a fim de construir e fortalecer conhecimentos a favor de um trabalhador efetivamente capaz de atuar como agente de transformação social. Cabe ressaltar que quando tratamos de fortalecer esse conhecimento, é por termos a compreensão de que a Escola não é o único meio que conduzirá esse importante processo. Essa ressalva visa a não incorrer no erro do discurso salvacionista e ingênuo que considera a educação como redentora da humanidade (MOURA, 2013).

Como política pública, a Educação Profissional ofertada pelos Institutos Federais de Educação possui “o reconhecimento e a busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, auferir consenso entre os estudiosos da educação e ao ideário de “[...] uma escola ‘ativista’, uma escola voltada para a vida, renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser conduzidos pela escola” (GADOTTI, 2012, p. 89), em contraponto ao que determina o capitalismo, que “gera, entre outras coisas, novas formas de dominação e de coerção fora do alcance dos instrumentos criados para controlar as formas

tradicionais de poder político, que ele também reduz a ênfase na cidadania e o alcance da responsabilização democrática (WOOD, 2011).

Para tanto, faz-se necessário consubstanciar uma democracia com a qual há o dever de não apenas operar o modo de produção capitalista, mas funcionar conforme preceituam os princípios da democracia participativa, nos moldes defendidos por Santos (2002), demandando, portanto, preparar estudantes autônomos, com vistas ao cumprimento da democracia de alta intensidade, mas que só pode ser vislumbrada quando houver uma sociedade emancipada.

## **2.1 Participação política democrática: abordagem histórica e suas possibilidades**

O termo Democracia tem feito parte dos discursos políticos das nações nas últimas décadas, como sinônimo de um regime suficiente e necessário para garantir a cidadania da população. Parte-se do pressuposto de que a democracia se dá pelo equilíbrio entre as liberdades individuais e os direitos coletivos, gerando certa paridade entre os cidadãos. Portanto, observa-se um entrelaçamento entre os termos democracia e cidadania, em que a história do desenvolvimento de ambas se dá pelo projeto de sociedade almejado pela nação. Bobbio (2011) define democracia como uma forma de governo que, quando respeitadas suas principais regras, tem o intuito de possibilitar uma solução para os conflitos que ocorrem na sociedade, sem que seja preciso recorrer ao extermínio recíproco. Seu aperfeiçoamento e sua manutenção dependem de uma profunda e recíproca relação de confiança entre os cidadãos, como seres políticos, mesmo quando não estão agindo coletivamente numa situação de conflito ou cooperação.

O ponto de partida para o desenvolvimento da Democracia e da cidadania provém da herança grega, que permaneceu por similaridade em diversos períodos da história, desde o Império Romano, contudo, possui contornos diferentes do que se entende por cidadania nos dias atuais. Para os gregos, o fato de pertencer a uma cidade, a *pólis*, era equivalente a pertencer a uma família, ser parte da cidade era ser a própria cidade, um ideal de vida e valores a seguir. O homem grego, em sua formação completa, era reflexo da cidade a que pertencia (JAEGER, 1995, p. 141). Na cidade grega de Atenas, a partir da necessidade de que todos os cidadãos participassem da administração da cidade, surgiu a democracia, sendo ela dividida em unidades regionais denominadas *demos* e *destes*, e o processo acontecia de acordo com o que está narrado na citação a seguir:

[...] eram sorteados os indivíduos que participariam dos diversos conselhos administrativos, encarregados da criação das leis e de sua execução. A aprovação das leis era feita pela Assembleia, que se reunia uma vez por mês e da qual poderiam participar todos os cidadãos. O nome democracia significa, portanto, governo dos demos [...] (GALLO, 2002, p. 29-30).

Tanto na democracia grega da antiguidade quanto na democracia direta ou participativa de Atenas, “[...] todos os cidadãos participavam diretamente da administração” (GALLO, 2002, p. 30), passando a ideia de um ambiente público com pleno exercício de direitos dos cidadãos. Notadamente, é importante frisar que a democracia era exercida somente por aqueles que eram considerados cidadãos, e sendo esses do sexo masculino. Mulheres, escravos e estrangeiros não participavam politicamente do destino das cidades. Já no Império Romano, a cidadania se reduz ao patriarca detentor de poderes políticos, poderes cuja legitimação provinha de divindades, que davam aos cidadãos o controle sobre o campo político (CARDOSO, 1985, p. 47). Ser cidadão, na antiguidade, significava ter muitos deveres e somente alguns direitos.

O termo cidadania foi se desenvolvendo e ganhando ligação à vida em sociedade, enquadrado em variações de ordem política, social e econômica, cada espaço de tempo e convicções aprimora padrões de cidadania. O surgimento do Feudalismo e, posteriormente, da sociedade medieval, traz os primeiros ensaios sobre cidadania. Conforme Marshal (1987), na sociedade feudal não havia princípios de igualdade entre os cidadãos, e na sociedade medieval se levava em consideração à condição de cidadão os costumes de um país restrito entre muros, pois concebe a mesma como nacional.

Outro momento histórico marcante para a compreensão da cidadania foi o das revoluções burguesas que aconteceram na Europa, como meio de contrapor o sistema monárquico, feudal e rural vigente, por volta do século XV, iniciando a transição para o sistema capitalista, quando também foram retomadas as ideias sobre cidadania, novamente em um espaço urbano (COVRE, 1995). Na Baixa Idade Média, período em que há o desenvolvimento das ciências, e, assim, maior movimentação econômica, política e social, há o surgimento de uma nova burguesia, que logo questiona a legitimidade do poder do clero e da nobreza. Ideais iluministas desenvolvidos pela nova burguesia, valorizados desejos de liberdade e igualdade, traçavam os primeiros passos para o liberalismo. Portanto, a cidadania estaria atrelada ao capitalismo que surgia:

De um lado, trata-se do processo – o mais avançado que a humanidade já conheceu – de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania, em sua proposta de igualdade formal para todos. De

outro lado, porém, delineia-se o processo de exploração e dominação do capital (COVRE, 1995, p. 20).

Como podemos perceber, desde seu início a cidadania esteve atrelada à política, à democracia, à vida na cidade. A revolução de ideias começou a receber a poderosa injeção da Revolução Industrial, delineando uma luta por igualdade que, na prática, foi mais voltada a reduzir a distância entre burgueses e nobreza. A definição sobre cidadania que surgiu nesse contexto, também está ligada ao capitalismo, já que ambas foram instituídas pela classe burguesa, revelando a contradição contida nesse processo. Formatos de regime democrático desenvolvidos em paralelo à ascensão do sistema político liberal, a partir da modernidade, principalmente nos séculos XVIII e XIX, por autores como Thomasfaoro Hobbes, John Locke, James Mill, John Stuart Mill, dentre outros, que influenciaram os sistemas políticos contemporâneos.

Com um capitalismo nascente, que fazia par com as aspirações da nova burguesia, essa última vivia a dualidade do poder econômico despido de direitos restritos a outras classes. A contribuição de intelectuais que, de diferentes formas, dissertaram sobre cidadania, ora reforçando fatores de dominação, como Locke, ora ressaltando fatores que contemplavam a universalidade dos direitos, como Rousseau, marcando dois tipos contrapostos de cidadania (COVRE, 1995).

Sobre esse período, Marshall analisou o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra e desenvolveu a definição liberal-democrática, estruturando-a em três dimensões dos direitos, que se tornaram referência para o tema, que são os direitos civis, os políticos e os sociais (LEITE, 1991). O historiador mostra que os ingleses introduziram primeiramente os direitos civis, no século XVIII e, somente um século mais tarde – após o exercício à exaustão desses direitos –, os direitos políticos. Os direitos sociais, entretanto, tiveram de esperar mais cem anos, até que fossem ouvidos.

No Brasil, Carvalho (2006) aborda a conquista de tais direitos pelo viés cronológico, argumentando que a lógica da sequência descrita por Marshall foi invertida no Brasil: a pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. Ainda para o autor, o diferencial entre a nossa cidadania e a dos ingleses está no fato de que o tripé que compõe a cidadania: direitos políticos, civis e sociais, foi por aquele povo conquistado, e a nós ele foi doado, segundo os interesses particulares dos governantes de plantão.

Ao tratar sobre cidadania, democracia, representação e participação, os autores da teoria política moderna, Jonh Locke e Jean-Jacques Rousseau, possuem diferentes visões acerca do Poder Legislativo, imbricadas no exercício da cidadania,

Há, apesar de tudo, entre Locke e Rousseau, uma diferença essencial na maneira de conceber o ‘Poder Legislativo’. “Para Locke, este deve ser exercido por representantes, enquanto para Rousseau deve ser assumido diretamente pelos cidadãos (BOBBIO, 1998, p. 322).

Tais pensamentos fazem parte da vertente de filósofos que buscam solucionar conflitos e inconvenientes presentes no estado de natureza, e defendem que mediante a celebração de um pacto social ocorre a passagem do estado de natureza para o estado civil, cada uma abordando um aspecto distinto do processo político. Tal pacto social se reverte de um conjunto de normas e regras para orientar a vida coletiva e transferir o poder monárquico para o consentimento individual dos cidadãos, seja pela representação, com a escolha dos tomadores de decisões políticas, ou pela atuação direta da população.

O filósofo inglês Jonh Locke (1632-1704) foi o primeiro a articular os princípios liberais do governo. Ao refutar a origem divina do Poder, fundamentada na autoridade paterna de Adão, o autor contesta, no “Primeiro Tratado sobre o Governo Civil”, os escritos de Filmer. Segundo Locke (1994), o autor não se alonga muito, nem em seu primeiro capítulo nem em qualquer dos seguintes, para provar o “poder absoluto de Adão”. No entanto, surge uma suposta contradição no “Segundo Tratado sobre o Governo Civil”, se considerarmos as colocações acerca da origem do poder na história.

Não nego que se voltarmos as nossas vistas para trás e tanto quanto a História nos dirigir para a origem das comunidades havemos de encontrá-las em geral sob o governo de um único homem. E estou também em condições de acreditar que, onde uma família era bastante numerosa para subsistir de per si, continuando completa sem misturar-se com outras como muitas vezes acontece quando há muita terra e pouca gente, o governo começa comumente no pai (LOCKE, 1973, p. 80).

Contudo, o autor deixa claro que ainda que admita que os primeiros governos possam ter sido exercidos pela autoridade paterna, não resulta no entendimento de que o Poder Político se origina dessa autoridade, define como uma conclusão não apropriada. Proporcionar a preservação da propriedade privada é o principal motivo pelo qual os homens se associam para formar a sociedade política, o que se pode fazer mediante consentimento individual (LOCKE, 1973) estabelece como sendo a necessidade de preservação de propriedade o modo inequívoco para preservação da comunidade política (LOCKE, 1973), aludindo a existência da propriedade privada, bens e posses, já no estado de natureza, o que faz dele um direito natural. No “Segundo Tratado”, aborda a propriedade como um direito incondicional do homem,

Todavia, esforça-me-ei como mostrar como todos os homens podem chegar a ter uma propriedade em parte daquilo que Deus deu à humanidade em comum, e tal sem qualquer pacto expreso entre todos os membros da comunidade [...] E a tomada dessa ou daquela parte não depende do consentimento expreso de todos os membros da comunidade (LOCKE, 1973, p. 51-52).

Percebe-se, assim, que a apropriação privada não requer a consulta e aprovação do restante da comunidade. O autor vincula a propriedade ao trabalho, em que a ação do seu trabalho sobre a matéria-prima, transformando-o em algo novo, seria suficiente para assegurar a propriedade privada ao homem. Haveria, assim, mediante a transferência do poder político exercido pelo governo da autoridade paterna para o consentimento público, ou seja, concordância espontânea dos indivíduos que decidem fazer parte da comunidade política, mediante associação mútua e recíproca, para que esses promulguem lei de proteção, amparo e preservação do direito de propriedade, estabelecendo uma relação entre propriedade privada e a democracia representativa, recomendada pelo autor.

O pensamento de Locke pode ser tratado como uma democracia representativa restritiva, haja vista que somente os proprietários são detentores de direitos políticos (VIEIRA, 1997, p. 41) em uma comunidade política, praticando a cidadania restrita a esses mesmos proprietários. Em sua obra intitulada “Segundo Tratado sobre o Governo”, destaca o processo de consentimento dado pela população aos escolhidos, tanto no que se refere ao processo de escolha propriamente dito, quanto aos resultados obtidos pela estrutura da composição de poder. Vale observar que essa noção, à época estava bem mais fixada a uma valorização do direito de propriedade que partia de uma concepção individualista em detrimento de ações políticas voltadas à coletividade, como resultado temos uma cidadania desigual, em que a caracterização de cidadania está em ter propriedade material. No período posterior, critérios como liberdade e igualdade trouxeram novas reflexões sobre cidadania.

O desenvolvimento do projeto liberal nos remete a Locke, cujos padrões de análise sobre o que seja democracia permeiam uma ideia de representatividade. Seus estudos partem da ideia de que o processo de cidadania ativa se resume à escolha de representantes, portanto, a esfera do governo seria ocupada por uma seleta população, considerada mais preparada para o exercício da prática política. O contrato social serviria para legitimar e proteger a propriedade adquirida por meio da força, e que pela força poderiam ser deles retirados (ROUSSEAU, 1985). Tal situação, em que os ricos, na tentativa de preservar suas propriedades, submetiam os pobres ao “contrato dos ricos” é descrita na citação a seguir:

A origem das sociedades e das leis, que criaram novos entraves ao fraco e deram novas forças ao rico, destruíram de maneira irremediável a liberdade

natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma astuta usurpação um direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram daí em diante todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1985, p. 100).

Um pacto corretivo, em oposição ao contrato social, tem na democracia direta a modalidade do exercício de poder. O cidadão, no sistema político de Rousseau, ocupa o papel central de formação e ratificação da legislação soberana (DENT, 1996, p. 63). Para Rousseau (1995), a vontade geral tem as seguintes características principais: o fato de não poder ser representada, tender sempre para a igualdade, não ser dirigida a objetos particulares, ter caráter globalizante e nunca ser anulada ou corrompida.

O entendimento sobre a vontade Rousseauiana sempre tende à igualdade, numa perspectiva que defenda o atendimento dos interesses individuais comuns de todos os integrantes da sociedade, bem como o respeito às suas liberdades individuais. Rousseau entende a necessidade de encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado de toda força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça a si mesmo, permanecendo tão livre quanto antes (ROUSSEAU, 1985). Desse modo, o cidadão lançaria mão de seus direitos naturais em prol da coletividade, no entanto, recuperam a plenitude da liberdade, com os direitos civis e políticos, participando ativamente do poder soberano de elaboração das leis. Todos os membros seriam onerados e contemplados de maneira igualitária.

Pateman (1992, p. 35) afirma que “Rousseau pode ser considerado o teórico por excelência da participação. A compreensão da natureza do sistema político que ele descreve em “O contrato social” é vital para a teoria da democracia participativa.

Identificar a origem da democracia não é uma tarefa simples. Como argumenta Dahl (2001), ela foi, provavelmente, inventada mais de uma vez em mais de um lugar. O autor diz que nos parece agradável pensar no progresso contínuo da democracia, desde a Grécia antiga até o espalhamento por todos os continentes nos dias atuais, cobrindo grande parte da humanidade. Ao longo do tempo, a democracia representativa foi aperfeiçoada com alguns mecanismos que garantam maior eficiência do sistema e maior participação popular; no caso brasileiro, com a recente redemocratização, o efeito mais interessante para a cidadania.

A promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a cidadania como princípio interno, e os direitos humanos como princípio externo, foi a reocupação do espaço público pelas organizações da sociedade civil. Ainda que conceba a democracia representativa como modelo predominante de democracia, a Constituição Federal de 1988 trata, em seus capítulos IV e V, nos Artigos 14 ao 17, as disposições que norteiam o sistema eleitoral, desde

a instituição do sufrágio universal pelo voto direto e secreto, até a formação dos partidos políticos, disciplinando ainda sobre direitos políticos, bem como as formas de participação popular possíveis (BRASIL, 1988).

A mobilização pela democratização dos aparelhos do Estado conduz à inclusão, no texto constitucional de 1988, de vários dispositivos que contemplam a adoção de mecanismos de gestão participativa no processo decisório, tais como referendos, plebiscitos, ações civis públicas, leis de iniciativa popular, audiências públicas, fóruns temáticos, orçamentos participativos e conselhos gestores. Alguns, porém, não comportam a deliberação pública. Outros se destinam a fins precisos e possuem vigência temporária; contudo, com o advento da Constituição, a cidadania passa a configurar como uma das pilstras do Estado Democrático de Direito instalado no Brasil desde então.

Essa reorganização, somada ao fortalecimento dos movimentos sociais e ao pluripartidarismo, deu a tônica de uma nova fase para a cidadania brasileira. A democracia sendo compreendida como um regime político que se fundamenta na soberania popular, em que se pode vislumbrar um caminho para a cidadania real, precisa incluir as liberdades civis, os direitos sociais, políticos; mas, principalmente, a participação política.

Para Bobbio (1991), a participação política necessariamente é pensada em sociedades com regime político democrático e ocidental, pois em uma democracia se espera que o cidadão acompanhe as decisões governamentais, os problemas e as soluções propostas, interessando-se pelos espaços de participação, tanto diretos quanto indiretos. O autor comunga do entendimento de que a democracia participativa deve ocorrer concomitantemente à representativa:

Parto de uma constatação sobre a qual podemos estar todos de acordo: a exigência, tão frequente nos últimos anos, de maior democracia exprime-se como exigência de que a democracia representativa seja ladeada (...) pela democracia direta. Tal exigência não é nova: já a havia feito, como se sabe, o pai da democracia moderna, Jean Jacques Rousseau, quando afirmou que “a soberania não pode ser representada (BOBBIO, 1987, p. 41).

A Democracia Participativa, porém, não se apresenta como um modelo substitutivo ao de Democracia Representativa, mas um novo modelo de articulação, baseado em momentos de participação, com capacidade para se configurar num novo modelo de Democracia (SANTOS; AVRITZER, 2002). A abordagem que tratamos é de que a Democracia Representativa é um sistema que pode e deve ser melhorado, e dentre as opções que melhor se amoldam ao contexto social atual, e defendemos a progressiva incorporação de meios de participação que possam restaurar a credibilidade dos cidadãos nas instituições políticas e na

própria democracia, inserindo cidadãos ativos, protagonistas do fazer político, e não meros espectadores insatisfeitos.

As teorias democráticas têm buscado orientações para que fortaleçam as bases de uma democracia moderna, em que o cidadão seja resgatado a uma participação efetiva, esse processo deve ser contínuo, com implementação de conhecimentos e práticas ao desenvolvimento à participação e cidadania. Segundo Gohn (2011)

[...] o exercício da democracia, em nome da cidadania de todos, é um processo, não uma engenharia de regras. Como tal, ele demanda tempo, é construído por etapas de aproximações sucessivas, em que o erro é (ou deveria ser) tão pedagógico quanto o acervo (GOHN, 2011, p. 67).

Nessa perspectiva, salientamos que o individualismo que marca a concepção liberal está em desacordo com valores positivos de apoio a uma democracia participativa. Desde 1988, os princípios de organização do Estado brasileiro têm se pautado em uma democracia liberal. Segundo Bobbio (2005), podemos conceber liberalismo como uma concepção de Estado na qual esse tem funções e poderes limitados, e tem por obrigação conservar os direitos naturais do homem.

A defesa dos direitos fundamentais do homem tende a ser o norte do pensamento liberal; portanto, como consequência, tem-se que, como aponta Bobbio (2005), sem individualismo não se concebe liberalismo. Por outro lado, é através do liberalismo que a burguesia brasileira se predomina no poder. Bobbio (2015, p.90) destaca a escola como local emblemático no alargamento do processo de democratização. Nas suas palavras:

Como uma expressão sintética pode-se dizer que, se hoje se pode falar de processo de democratização, ele consiste [...] na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase que exclusivamente o campo da grande sociedade política [...], para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte dos membros de uma sociedade moderna [...].

Como visto, Bobbio (2015) não só coloca a educação e a escola articuladas a democracia como destaca, nas entrelinhas, que a democratização da educação e da escola não é, somente, consequência da democratização em um país, mas também é causa. Ou seja, se uma sociedade democrática deve democratizar a escola, esta por sua vez, tem papel fundamental na democratização da sociedade. Portanto, há uma relação de mutualismo entre escola e sociedade, uma relação de interdependência e colaboração recíproca.

Apesar de a intenção do liberalismo social ser defender as liberdades dos cidadãos contra possíveis atos de opressão do Estado, essa tem uma vertente que se concentra na luta pela economia de mercado e pela liberdade econômica. Nisso, a elite de poder usufrui para manter sua hegemonia. O pensamento liberal, em sua essência, tem uma tendência ao individualismo. Essa redução do pensamento coletivo e a maximização do individualismo; a partir dessa ideia, faz uma conexão entre cidadania e mercado, em que ser cidadão quer dizer uma integração do capitalismo liberal, uma relação de consumidor-produto, vitimando, assim como o voto, a própria cidadania, a conservação e a mercantilização. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos:

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, formulado principalmente por Hobbes, pelo princípio do mercado, desenvolvido sobretudo por Locke e por Adam Smith, e pelo princípio da comunidade, que domina toda a teoria social e política de Rousseau. O princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros de mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal e solidária entre membros da comunidade e entre associações (SANTOS, 2006, p. 50).

O processo de evolução da socialização do homem e conseqüente degradação das relações humanas reivindica a formulação de alternativas legítimas de organização política da sociedade. O Brasil não possui distinção em relação a outros países de democracia ocidental; no que tange à crise de representatividade, têm-se discutido a democracia representativa como solução para o exercício da cidadania. Segundo Sartori (1994), o desinteresse político da população pelos pleitos é um fato concreto e, tão importante quanto isso, é a forma pelo qual a teoria política reage a esse fato.

Essa insatisfação com a democracia representativa tem incentivado a busca de alternativas a esse modo de sistema democrático representativo. A crise moral e os questionamentos quanto à segurança do sistema representativo fazem com que isso abra reflexão sobre a implementação de um sistema de participação, refletindo-se na população juvenil, desencadeando sentimentos de apatia e desconfiança em relação à vida política (SANDOVAL, 2000). Com o desenvolvimento de uma ideologia liberal na economia mundial, o Brasil tende a acompanhar o que determina essa realidade:

O Estado brasileiro, ao contrário das nações europeias, nunca foi capaz de expressar sua própria história e tem sido, antes de tudo, um receptor aberto da história do Ocidente desenvolvido. Com efeito, a compreensão da especificidade histórica do país é condição indispensável para reconceituar o

sentido da política e a natureza das relações sociais aí existentes (BAQUERO, 2012, p. 86).

Pensar como estruturar a formação cidadã para que seja embasada em valores democráticos voltados a uma participação ativa e de promoção da cidadania envolve agências de socialização que promovam ambientes de treinos para ações de caráter coletivo, cooperativo e solidário. Comparato (1993 p.6), por sua vez, coloca o conceito de cidadania para além do estado liberal, defende a cidadania no estado social, pois além de destacar a aquisição dos direitos, como visto, o autor coloca o ser humano como sujeito e a participação desse sujeito ocupa lugar de destaque, como demonstrado no trecho a seguir:

O advento da sociedade de massas e o fenômeno de subdesenvolvimento econômico e social levaram, em todos os quadrantes, à superação da cidadania liberal individualista. Trata-se, exatamente, de uma superação no sentido hegeliano (*Aufhebung*), isto é, de uma conservação dos elementos positivos, acompanhada de uma substituição dos negativos, sem que haja, portanto, negação pura e simples do passado. A sociedade de massas instaurou o predomínio das relações impessoais e simbólicas e pôs em foco, por isso mesmo, os chamados interesses difusos, isto é, não encarnados especificamente num grupo ou classe social. Com isto, falseou-se o tradicional mecanismo de representação política, que implicava o relacionamento pessoal entre representante e representados. Nas sociedades subdesenvolvidas, por outro lado, a essa impessoalidade da relação política acresceu-se o pronunciado desnível sócio-econômico entre regiões geográficas, setores econômicos e classes sociais, ocasionando o falseamento do sistema tradicional de garantia das liberdades individuais. A liberdade e a igualdade, como se sabe há muito, não são valores sociais igualmente garantidos, tanto aos ricos quanto aos pobres. A idéia-mestra da nova cidadania consiste em fazer com que o povo se torne parte principal do processo de seu desenvolvimento e promoção social: é a idéia de participação. (COMPARATO, 1993, p. 26)

Segundo Gohn (2011), a questão da liberdade individual do liberalismo abarca uma compreensão da participação como “[...] o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar as ingerências do Estado – seu controle, tirania e interferência na vida dos indivíduos” (GOHN, 2011, p. 17). O autor afirma ainda que a participação, quando entendida como direito, implica na legitimação das várias demandas e posicionamentos. Entretanto, o problema desta cidadania meramente liberal está em enfatizar o direito eleitoral, tanto em sua capacidade ativa (direito de votar), quanto em sua capacidade passiva (direito de ser votado), como também a participação do cidadão meramente no processo decisório do país. Importante destacar, ainda, a diferença dada pelo autor (DAHL, 2001) entre participar e votar.

Todo voto pode ser considerado uma participação, mas nem toda participação é voto. Entretanto, em que pese a ausência de algumas instituições, a democracia, incluímos aí a gestão democrática<sup>4</sup>, deve se primar por alguns critérios, embora se tratando do âmbito da microestrutura, infere-se, que uma escola, para ser democrática, não precisa abarcar todas as instituições que se fazem presente em âmbito macroestrutural, como a tripartição de poderes entre executivo, legislativo e judiciário, por exemplo O próprio Dahl (2001, p.49-50) se encarrega de explicitá-los:

Participação efetiva. Antes de ser adotada uma política pela associação, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer os outros membros conhecerem suas opiniões sobre qual deveria ser esta política. • Igualdade de voto. Quando chegar o momento em que a decisão sobre a política for tomada, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas de voto e todos os votos devem ser contados como iguais. • Entendimento esclarecido. Dentro de limites razoáveis de tempo, cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis consequências. • Controle do programa de planejamento. Os membros devem ter a oportunidade exclusiva para decidir como e, se preferirem, quais as questões que devem ser colocadas no planejamento. Assim, o processo democrático exigido pelos três critérios anteriores jamais e encerrado. As políticas da associação estão sempre abertas para a mudança pelos membros, se assim estes escolherem. • Inclusão dos adultos. Todos ou, de qualquer maneira, a maioria dos adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadãos implícito no primeiro de nossos critérios. Antes do século XX, este critério era inaceitável para a maioria dos defensores da democracia. Justifica-lo exigiria que examinássemos por que devemos tratar os outros como nossos iguais políticos.

Tem-se, assim, uma síntese dos principais critérios de uma democracia. Mesmo que a escala analisada seja microestrutural, só podemos aceitar como democracia o que respeita os critérios mencionados. Uma gestão democrática deve, assim, se pautar, também, por estes princípios. A questão da escala é especialmente significativa para gestão democrática da escola pública. Pois, se por um lado, não há necessidade da presença de todas as instituições democráticas quando tratamos de um âmbito microestrutural, como a escola, por outro, uma categoria tida como inviável na macroestrutura, neste caso a participação direta, pode ser perfeitamente viável na microestrutura, fortalecendo os critérios de participação efetiva e igualdade de votos.

---

<sup>4</sup> Para esta pesquisa, tomamos os termos gestão e administração como sinônimos. Embora reconhecemos que o termo “gestão” está relacionado aos modelos ligados ao gerencialismo na educação entendemos também que a expressão “gestão democrática” está estabelecida como campo de estudo acadêmico e procedimento nas escolas.

Na prática, nossas desigualdades sociais e contrastes econômicos são elementos que retiram das arenas decisórias e participativas, alienando-nos de direitos essenciais. Defendemos que a cidadania deve ir além da perspectiva da emancipação individual, da educação para libertação das necessidades pessoais materiais ou morais, mas que programem uma visão da vida em conjunto, da transformação da realidade em favor da coletividade, possibilitando às pessoas tomarem parte de um processo de visibilidade conjunta, no sentido de reduzir a indiferença causada pelo não reconhecimento da outra pessoa como cidadão ou cidadã.

## **2.2 Aspectos da cultura política brasileira e da piauiense**

O conceito de cultura política que nos serve de paradigma de estudo trata a cultura política com o objetivo de "explicar o comportamento político dos indivíduos, destacando a forma como os valores culturais são componentes endógenos da tomada de decisão" (ALMOND; VERBA, 1963). A análise desses autores observa a cultura política em cinco diferentes democracias: Estados Unidos, Itália, Alemanha, México e Inglaterra. Os fatores citados acima se constituem em um conjunto de orientações que permitem ao cidadão formar um modelo de cultura política mais ou menos afeita a valores democráticos, bem como uma cultura cívica<sup>5</sup>, baseada em relações de confiança interpessoais e institucionais.

A construção da democracia levando em consideração os aspectos da cultura política não é algo recente, pode ser encontrada nas obras de Maquiavel, Montesquieu, Rousseau e Tocqueville, além de Weber, em "A Ética Protestante" e o "Espírito do Capitalismo" (1904), que reconhece que a cultura foi ingrediente essencial para o calvinismo se fortalecer e contribuir para o desenvolvimento do capitalismo (BAQUERO, 2011). Esses elevam as categorias culturais como base para transformações sociais.

No Brasil, o surgimento do interesse pelo aspecto da cultura política também nasceu da constatação da crise da democracia representativa contemporânea, conforme Baquero (2003), cuja ênfase no mercado e na racionalidade dos atores como enfoque predominante não conseguiu explicar o crescente descontentamento dos cidadãos com as instituições políticas e sociais.

---

<sup>5</sup> A cultura cívica voltada para valores de caráter democrático deve apresentar um incremento cada vez maior na prática comunicativa e persuasiva, elevando o nível do debate entre os agentes participantes do sistema político e permitindo o desenvolvimento de mecanismos de consenso, incrementando modelos democráticos mais inclusivos e participativos.

[...] a desconfiança, tanto interpessoal quanto política, se generaliza e, como consequência, institucionalizam-se valores que privilegiam o personalismo e as formas atrasadas de mediação política. A corrupção é naturalizada e os valores são redesenhados para desempoderar a população (BAQUERO, 2011, p. 37).

Ainda sobre a teoria da cultura política, o autor argumenta que a confiança nas instituições é pré-condição para formação de associações secundárias, agindo como promotora de participação política e, conseqüentemente, fortalecimento da democracia, e que “dependendo de como se avance no fortalecimento dos valores cívicos e das instituições políticas, as possibilidades de construir uma democracia com qualidade e inclusão social aumentarão ou diminuirão” (BAQUERO, 2011, p. 21).

Desse modo, a visão culturalista da democracia ganha espaço no debate, ao defender que algumas atitudes, crenças e valores políticos “como orgulho nacional, respeito pela lei, participação e interesse em política, tolerância, confiança interpessoal e institucional” (MOISÉS, 2010, p. 85) interferem diretamente no comportamento dos cidadãos e, conseqüentemente, na participação política, tornando-se uma categoria importante para o estudo do processo de democratização no país

Ao se fazer uma breve leitura quanto ao aspecto da cultura política brasileira, no sentido de identificar os desafios a serem enfrentados pelo regime democrático vigente, dada a sua recente implantação no país, é preciso considerar as relações estabelecidas entre Estado e sociedade.

Nesse sentido, tratar-se-á acerca do patrimonialismo e do clientelismo, conceitos presentes na obra de Edson Nunes (2003), que apresenta as quatro “gramáticas” que as instituições e os grupos sociais tomam por base para orientar suas práticas: o clientelismo, o corporativismo, o insulamento burocrático e o universalismo de procedimentos. O clientelismo, conceituado por José Murilo de Carvalho como sendo “um tipo de relação entre atores políticos que envolvem concessões de benefícios públicos, na forma de empregos, vantagens fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto” (CARVALHO, 1998, p. 134), também é uma característica presente na sociedade brasileira, tendo em vista que entendemos que práticas clientelistas encontrariam um amplo campo para seu desenvolvimento em sociedades que apresentassem níveis baixos de desenvolvimento, bem como um meio justificável para as mazelas nacionais, ou seria o clientelismo o causador do subdesenvolvimento econômico e social dessas nações?

Parte-se do entendimento de que a base fundamental ao conceito de clientelismo são as relações de reciprocidade, a qual se trata de uma espécie de sentimento moral de ajudar

a quem um dia te ajudou, ou seja, um ato conexo a ações na qual os atores envolvidos se sentem na obrigação de ajudar um ao outro.

Ao se buscar a origem histórica das características presentes na cultura política brasileira, a obra de Raymundo Faoro (1989), “Os Donos do Poder”, demonstra que foi a prevalência de um Estado burocrático, na transição entre o Império e o Estado novo e a constituição de uma ordem política patrimonialista-autoritária, que impôs às formas de representação política a prevalência de um estamento burocrático. Segundo Gabriel Cohn, aspectos da transição democrática brasileira,

Busca mostrar como se dá concretamente a politização do aparato administrativo em uma sociedade como a brasileira: como se constitui isto que [...] denominou ‘estamento burocrático’. Burocrático porque monopoliza as técnicas da administração da coisa pública, estamento, porque consiste em grupo social particular, com suas regras próprias de recrutamento, seus dispositivos específicos de exclusão, sua peculiar concepção de mundo. Nessas circunstâncias, assinala Faoro, o exercício cru do poder se combina com o particularismo de uma camada social, com o consequente enrijecimento do Estado e a asfixia da sociedade (COHN, 1988, p. 4).

Faoro busca no passado e nas estruturas do Estado português respostas para a formação política brasileira, estruturas patrimonialistas herdadas do Império Português e, conseqüentemente, explicações para as mazelas do Estado e da Nação brasileira. Trata do patrimonialismo herdado, em que não há diferenciação entre o público e o privado, pautada nas desigualdades sociais que garantem a satisfação de interesses particulares:

Num estágio inicial, o domínio patrimonial, desta forma constituída pelo estamento, apropria as oportunidades econômicas de desfrute dos bens, das concessões, dos cargos, numa confusão entre o setor público e o privado, que, com o aperfeiçoamento da estrutura, se extrema em competências fixas, com divisão de poderes, separando-se o setor fiscal do setor pessoal. O caminho burocrático do estamento, em passos entremeados de compromissos e transações, não desfigura a realidade fundamental, impenetrável às mudanças. O patrimonialismo pessoal se converte em patrimonialismo estatal, que adota o mercantilismo como a técnica de operação da economia (FAORO, 2001, p. 60).

A construção histórica do patrimonialismo, em que há a configuração de uma cultura política que não difere o âmbito público do privado, passou a ser uma constante nas organizações administrativas brasileiras desde sua formação. Esse padrão de domínio patrimonial se manteve, mesmo no período de transição democrática pós-constituição de 88 e eleições diretas, não reconhecendo na sociedade capacidade de tomada de decisões importantes e reforçando um modo de agir dos setores preponderantes vigentes no país, indiferentes quanto às necessidades da sociedade como um todo, refletindo na cultura política da sociedade.

Segundo Nazzari (2006, p. 54) "uma sociedade amorfa, passiva e moldável, combinada a uma burocracia patrimonial, sem racionalidade, sem ética e voltada aos jogos de interesses". A autora constata que a cultura política brasileira gerou um comportamento de dependência da sociedade civil em relação ao Estado, e que o mesmo não pode mais sustentar essa relação. Do desencanto em relação a essa forma de democracia superficial, doente, desinformada, alienada, mais baseada em personalidades do que em políticas públicas efetivas têm, no entanto, emergido movimentos de reivindicação por mais e melhor participação cidadã na esfera deliberativa (FISHKIN, 2009).

Após a redemocratização no Brasil pós 88, novas relações e estruturas apontavam para uma maior participação política da sociedade, o que poderia lançar mão de práticas clientelistas, no entanto, houve uma modernização de tais atitudes. As disputas políticas, a associação entre governo e partidos e o controle do Estado trazem em voga a disputa pelo poder, e disso decorre o aumento da extensão do clientelismo, "[...] no mundo competitivo das democracias partidárias a disputa por cliente torna-se ainda maior" (D'ÁVILLA FILHO, 2003, p. 152).

Embora o clientelismo não tenha desaparecido da sociedade brasileira, persistindo ao longo do tempo, apresenta-se de forma competitiva, moderna, diferente das práticas de dominação tradicionais, nas instituições do Estado contemporâneo. Voltando a Faoro (1992), a transição para um novo tempo, para uma nova política, somente se daria se o povo conseguisse se emancipar do poder político. E como isso poderia acontecer? Por meio do fortalecimento da sociedade civil, o qual levaria à emergência, de fato, da soberania popular, a que "não nasce de um documento, a constituição, nem do título de eleitor, mas da ação política" (FAORO, 1992).

O regime capitalista não se apresenta como uma resistência a práticas clientelistas. Farias (2000) considera que a democracia capitalista é compatível não somente com o clientelismo, mas com outros padrões assentados no termo "cultura política", tais como classismo, populismo e corporativismo.

No Estado do Piauí, o cenário político de poder apresenta características políticas de classe, mantendo a força política dos mesmos grupos no Estado, sem possibilidade de mudanças reais no poder político piauiense (FREITAS, 2010). O Estado teve sua formação originada, em grande parte, das atividades de agropecuária, responsáveis pelo povoamento do Estado, gerando uma característica, sob a qual dificilmente ocorrem mudanças nos grupos que pleiteiam o poder e, mesmo com a entrada dos interventores, indicados pelo poder central, os grupos tradicionais encontram estratégias de se revezarem no poder, mantendo a força política

dos mesmos grupos no Estado, sem possibilidade de mudanças reais no poder político piauiense (FREITAS, 2010).

Em análise sobre a formação do sistema político no Estado do Piauí, na concepção de Freitas (2010), o sistema político piauiense foi formado por poucos atores, o que limitou o processo de abertura e restringiu o acesso de outros grupos que não fossem ligados às formações políticas tradicionais do Estado. Porém, não se pode atribuir o atraso econômico à existência contínua de grupos oligárquicos; no entanto, “a existência de uma tradição oligárquica anterior que deixou marcas na construção democrática estadual” (FREITAS, 2010, p. 48).

Não se pode deixar de comentar sobre o marcante atraso econômico do estado do Piauí em relação aos outros estados da Federação. Desde o primeiro período da Democracia (1946-1964), o estado estava, ainda, muito dependente do Governo Federal e não conseguiu se inserir em nenhum ciclo importante da economia do país, como o café, a mineração ou o açúcar. Ao considerar as consequências geopolíticas do estado do Piauí, percebe-se que fora estabelecida uma dependência forte, política e economicamente falando, do Piauí em relação ao poder central, quer no período imperial, quer na República.

Isso equivale a dizer que diante da debilidade e do pouco dinamismo da economia estadual, a saída das elites sempre foi considerar as instâncias nacionais como válvula de escape que lhes permitisse a consolidação de seu poder de mando (ARRAIS, 2000; FARIAS, 1999; SILVA, 1999), fazem ver que o estado continua a trilhar um caminho marcado pelo binômio hierarquia-subordinação. Tais heranças impactam no comportamento dos indivíduos, reforçando o clientelismo e o patrimonialismo e, ainda quando se leva em consideração a capacidade de organização da sociedade civil, há diversos problemas a serem superados. Sobre o aparecimento do clientelismo no Estado do Piauí, Bonfim descreve a relação de barganha:

o voto livre se traduzia, na maioria dos casos, no voto de barganha, que assume uma forma mais sofisticada através do associativismo. A tendência é haver uma Associação em toda localidade rural ou em bairros do núcleo urbano, normalmente criada com o apoio da Prefeitura. A maioria dos líderes comunitários dá vida ao cabo eleitoral estatal, especializado não mais em prestar pequenos serviços individuais, mas, sim, em intermediar benefícios governamentais de consumo coletivo, sob a forma de programas assistenciais (FARIAS, 2000, p. 53).

O advento de repúblicas locais no Piauí (VIANNA; CARVALHO, 2000), reformulam as relações sociais, cujo traço de vida associativa e participação nas decisões públicas se torna algo distante da realidade estadual. No âmbito cultural, as relações vão se modificando: o Estado e a Sociedade Civil assumem novos papéis, reconfiguram-se conforme

o contexto, dando espaço para novas formas de relação. Alguns estudiosos argumentam que se não é possível extirpar totalmente o clientelismo das interações entre governo e sociedade, a instituição de formatos de gestão participativa acena como uma alternativa capaz de atenuar os efeitos perversos das trocas motivadas por interesses particularistas.

Dessa forma, a necessidade de se programar uma mudança na cultura política da sociedade exige um projeto democrático que incorpore a população excluída no processo de tomada de decisões, estabelecendo uma nova forma de representação política efetiva.

Como ponto de referência de democracia, pretende-se seguir os estudos sobre democracia participativa, que no Brasil surgem a partir da ideia de reivindicação do direito a ter direito, acentuado durante o processo de redemocratização (SANTOS, 2002), ainda que atenda, de certo modo, ao aspecto formal da democracia hegemônica (representativa). Pateman (1992, p. 16) afirma que “em suma, a participação limitada e a apatia têm uma função positiva no conjunto do sistema ao amortecer o choque das discordâncias, dos ajustes, das mudanças”. Entretanto, entende-se que a sociedade civil, exercendo o papel de expectador, deixa de utilizar um meio de coparticipação e colaborador.

Desse modo, defendemos a ampliação e a reestruturação de espaços de socialização política em ambientes micros, o que fortaleceria o desempenho de uma cidadania ativa, participativa e de sentidos voltados a uma ação coletiva e solidária em ambientes macros. Diante das concepções teóricas tratadas, observamos um horizonte de possibilidades que levam ao entendimento de que a Democracia, ainda tratada como incipiente no Brasil, com o desenvolvimento de uma participação política eficaz por parte dos cidadãos, eleva sua função dentro do sistema político brasileiro, ao sentido de desenvolver uma sociedade mais equânime.

### **2.3 Treino à participação na escola para o fortalecimento da democracia**

No Brasil, prevalece a educação como um direito inalienável, como prevê a Constituição Federal de 1988. A Carta Magna ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, tanto por ter em seu texto parte das reivindicações sociais, assim como ter incluído instrumentos que permitiram à sociedade participar de processos decisórios. Segundo Frigotto (2006, p. 38):

A Assembleia Nacional Constituinte inicia-se em 1987 e se encerra, em 1988, com a aprovação da nova Constituição que, sem dúvida, contabiliza ganhos significativos para os direitos políticos, sociais e subjetivos. Expressa o equilíbrio das forças sociais nas diferentes frações de classe do capital e do trabalho, não se apresentando, portanto, nenhuma dessas forças como hegemônica. O dado histórico empírico que reforça essa compreensão diz

respeito ao fato de que as teses e políticas neoliberais já em prática em várias partes do mundo não vingaram no texto da Constituição.

Do ponto de vista prático, a cidadania está intrinsecamente ligada à participação, e por isso, constitui um dos pontos de nossa pesquisa, qual seja, compreender o que requer esta cidadania e como ela proporciona competências para participação através de conteúdo e prática. O filósofo inglês John Stuart Mill, segundo Pateman (1992), ressaltava a função educativa da participação política, considerando que o envolvimento em questões públicas estimula o desenvolvimento das faculdades individuais e do espírito público, e não ocorre caso o indivíduo se dedique somente aos seus afazeres particulares.

Pateman inclui Mill na Teoria Democrática Participativa, com base ao destaque que o autor atribui à participação local no trabalho, na indústria, como indutora de participação do indivíduo na esfera política mais ampla, de nível nacional. Nesse entendimento, a Escola, como espaço que contenha instrumentos institucionais, relacionais e pedagógicos que contemplem a participação dos jovens inseridos nesse ambiente, sugere o ganho de experiência em assuntos coletivos.

No que tange à construção da cidadania, Carvalho (2009) resalta ainda que a educação, identificada como um direito social e, dessa forma, última dimensão na trajetória de conquista da cidadania, é considerada indispensável à expansão dos demais direitos, sobretudo porque é por meio dela que o indivíduo passa a conhecê-los e, conseqüentemente, organiza-se para alcançar sua obtenção.

Nesse sentido, compreendemos que uma escola forma para a cidadania quando também proporciona aos alunos as competências para intervirem no presente ambiente escolar, e, posteriormente, nos espaços em que suas vidas sociais e individuais se decidem.

Para que se possa pensar a educação voltada para a cidadania é preciso considerar o pensamento político de Rousseau e tê-lo como um referencial, no que diz respeito à formação do cidadão. Como afirma Rousseau: “antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor” (SILVA, 2008, p. 56).

A obra “Participação e Teoria Democrática”, de Carole Pateman, referência nos estudos da democracia participativa, vincula a democracia a um método político ou a uma série de arranjos institucionais em nível nacional (PATEMAN, 1992). No entanto, destaca que a existência de instituições representativas, em nível nacional, não basta para a democracia, pois o máximo de participação de todas as pessoas, a socialização ou “treinamento social” precisa ocorrer em outras esferas, de modo que as atitudes e as qualidades psicológicas necessárias

possam se desenvolver. Esse desenvolvimento ocorre pelo próprio processo de participação (PATEMAN, 1992). É preciso expandir espaços de deliberação e participação, assim como a criação de instituições híbridas com experiências de cogestão, a fim de desenvolver valores democráticos, tendo em vista que isso irá favorecer a circulação do poder em grupos distintos, e não apenas centralizado nas elites.

Ainda segundo a teoria de Pateman, a participação teria “função de proteção: a proteção do indivíduo contra decisões arbitrárias dos líderes eleitos e a proteção de seus interesses privados” (PATEMAN, 1992, p. 25). Desse modo, a existência de um governo democrático deve ter uma sociedade participativa, cujo exercício de “treino” à participação ocorre de locais mais restritos, para participação em contextos mais sociais, mais amplos. Os estudos sobre cultura política na sociedade brasileira e os espaços de desenvolvimento de sentimentos voltados à participação serviram de base para o presente trabalho.

Tratando das normas que regem a educação no Brasil, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira. Com base nos princípios presentes na constituição surgiu no cenário de legislações educacionais, a fim de tentar fazer cumprir o preceito constitucional garantidor de uma educação de qualidade para todos.

A construção da LDB se deu em um momento de movimento democrático em que vivia o Brasil, em meados da década de 80, em que a temática educação foi posta em destaque, especialmente em torno da Educação Tecnológica e Profissional, objeto de estudo do presente trabalho, cujos debates e disputas contrariavam ideais de educação meramente tecnicistas ou produtivistas ampliadas e consolidadas nos governos militares. Segundo Frigotto (2006), as ideias democráticas para educação confrontavam as práticas educativas de concepção tecnicista, economicista, fragmentária e dualista e a perspectiva da escola pública gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica<sup>6</sup> ou tecnológica. Assim, cria oportunidade aos educandos de associarem relações sociais com conhecimentos científico-tecnológicos.

Em seu artigo segundo, a LDB descreve os fins da educação como sendo, entre outros, o de “desenvolvimento pleno do educando” e “seu preparo para a cidadania”, e que os conteúdos curriculares devem operacionalizar a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

---

<sup>6</sup> A ideia de politecnia, segundo Saviani (2003), está ligada à compreensão da necessidade de articulação entre trabalho manual e intelectual, bem como ao entendimento das contradições oriundas da sociedade capitalista e da orientação para sua superação.

Segundo Rodrigues (2001), a educação escolar é o meio através do qual ocorre a preparação e a integração plena dos indivíduos para serem sujeitos na vida pública. Desse modo, é preciso saber que tipo de educação programa essa preparação e para qual tipo de sociedade e democracia.

Muito embora as instituições de educação formal no Brasil façam parte de projetos políticos de uma nação, suas normas e funcionamento muitas vezes atendem a interesses de elites dominantes e projetos de governo, fato que colocou a educação num patamar menos elevado em termos de importância refletida em políticas sérias para o setor e as quais implicariam, de modo geral, melhorias para a própria sociedade.

Ao se buscar uma educação pautada no desenvolvimento de conceitos que contribuam para elevar a cidadania ativa<sup>7</sup>, deve-se dar atenção à busca de uma educação politizada, numa abordagem que vá além do entendimento básico em escolher alguém para ser representante popular. Gohn (2009) afirma que o próprio movimento em torno da conquista da cidadania é também um processo educativo, fazendo com que a educação assuma significação prioritária nessa luta.

A responsabilidade das instituições de Educação formal deve atentar para práticas que promovam o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade com a coletividade, que se desenvolva a participação para fins de consolidação de uma democracia moderna, assim:

Deve-se, portanto, privilegiar uma educação que possa conferir ao indivíduo uma capacitação para o exercício pleno de sua cidadania, através do surgimento de um reconhecimento de sua inserção no contexto democrático, assim como no conhecimento de quais instrumentos democráticos estão previstos constitucionalmente para a instrumentalização dessa participação efetiva (SILVA; MEIRA, 2015, p. 1).

Embora seja indiscutível a importância da escola no processo de desenvolvimento humano em sociedade, não se pode esquecer que a existência de certa subordinação da população a vários interesses econômicos e pessoais de quem detém a riqueza e o poder, contraria o pensamento dos autores revolucionários franceses de que a educação pública (instrução pública) deveria ser ofertada de forma única e universal em busca da igualdade de oportunidades. Dallari (1999) coloca em pauta que é de interesse de grupos que detêm o poder, que a sociedade civil continue sem informações e formações políticas, desestimulando essa

---

<sup>7</sup> Cidadania Ativa é termo difundido por Maria Benevides para distinguir dois tipos de cidadania: a regulada ou “passiva”, que é tutelada pelo Estado, e a cidadania ativa, que é instituída pelo cidadão que, ciente de seus direitos e deveres, cria novos espaços de participação política. Daí ser a ampliação dos direitos políticos e da participação direta uma das características dessa nova forma de cidadania (BENEVIDES, 1994).

atividade, como uma forma de centralizar o poder das decisões e garantir que apenas seus interesses e necessidades sejam resolvidos.

É necessário que a sociedade, as instituições e os seres humanos transformados em cidadãos, renunciem às heranças escravocratas e clientelistas que ditam as normas e as relações da sociedade brasileira e impedem a prática da cidadania democrática no país (BENEVIDES, 2007), diante dessa necessidade, levanta-se o debate sobre as alternativas democráticas e sua exigência de ter uma sociedade educada, ou seja, pensar em cidadania no meio escolar:

[...] cabe mencionar que o espaço e tempo escolares, as atividades ali desenvolvidas são ricas oportunidades para exercer democraticamente a convivência, ensaiar a participação, fixar não só atitudes de respeito e tolerância, como também de colaboração com os demais (SACRISTAN, 2001, p. 26).

Assim como a democracia é indispensável para a qualidade da educação, essa se mostra um ambiente favorável de valores democráticos, muito embora, alerta Benevides (1996), não se pode desvalorizar outros espaços. As teorias não explicam se a cidadania motiva a participação ou se a participação desenvolve a cidadania. Uma abordagem de que cidadania implica direitos civis, sociais e políticos difere do entendimento dos mecanismos capazes de garantir esses direitos, uma vez que não constituem titulares de direitos acabados, sabemos que coexistem, além dos espaços conhecidos, a possibilidade de ampliação e criação de novos direitos, novos espaços e novos instrumentos.

Assim como Pateman (1992), Bordenave (1983) entende que as experiências de microparticipação precisam ser valorizadas, pois têm uma função educativa em relação à macroparticipação, sendo uma preparatória para a outra. No entanto, não se pretende prever que a existência de instituições participativas irá projetar práticas participativas, assim como práticas democráticas – tais como eleições regulares – não produzem automaticamente valores e procedimentos preponderantemente democráticos. Contudo, a existência de instituições participativas contribui para a criação de um ambiente favorável à democracia, portanto, acredita-se que a criação de espaços coletivos de decisão se faz necessária para a materialização de sentidos e atitudes de participação.

O foco do trabalho é compreender a nova roupagem da educação profissional, a partir da criação dos Institutos Federais, como promotora do atendimento às novas demandas sociais, o que implica a assimilação entre essa nova concepções e seus dispositivos de planejamento estratégico e pedagógicos; dentro do IFPI, a uma educação cívica que efetive a

função da participação política através dos instrumentos presentes na instituição, de treino que se destine ao desenvolvimento da cidadania ativa.

Não entendemos como utópico o espaço onde ocorre a Educação Profissional, como sendo um ambiente carregado de possibilidades para formação política dos estudantes, ainda que a escola seja considerada um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2008), servindo como meio de perpetuação das desigualdades estruturais da sociedade, hierarquizada e dividida em classes. Sinalizamos que por meio de uma educação crítica voltada para a classe trabalhadora, é possível, gradualmente, contrastar ao domínio do modo de produção capitalista em que a educação afigura-se uma superficial importância no capitalismo contemporâneo, a globalização, pois impacta nas relações econômicas e sociais, elevando o grau de competitividade entre os países e ampliando a demanda por informação.

Assim, a discussão que se propõe incide sobre a Educação profissional além de um mero instrumentador de pessoas para ocupações determinadas pelo mercado, a sua vinculação com uma formação voltada a valores primordiais de convivência democrática a fim de consolidar visão crítica aos aspectos sociais, econômicos e políticos, peculiar do desenvolvimento humano, ocasião em que eles podem captar, caso oportunizado, a condição de ser social, objetivando a consciência plena e inserção dos indivíduos na estrutura social existente, para transformá-la ou não.

### 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: história, caracterização e princípios formativos

A Educação Profissional no Brasil se desenvolveu tardiamente em relação á outros países da Europa, sua fundação e desenvolvimento ocorrem praticamente na primeira metade do século XX, com o início do processo de industrialização do país e diversificação econômica.

A justificativa inicial do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, associando a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação, caracterizando essas escolas como um importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista. Ao contrário, a classe favorecida de sorte e abastada economicamente, de acordo com Kuenzer (1997), gozaria da educação geral, propedêutica e iriam, ao término dos estudos, ocupar posições de poder em função do conhecimento adquirido. Para Rodrigues (2002), a urbanização e a industrialização impulsionaram o ensino profissional no Brasil,

Na realidade o Brasil experimentou um desenvolvimento industrial bastante significativo, decorrente da crise do modelo “agro-exportador” e, dessa maneira como alternativa desenvolvimentista para a nação, despontara a ampliação do seu próprio parque industrial, resultando num processo de transição da “profissionalização dos desvalidos” para a “profissionalização direcionada à indústria, onde a preocupação do ensino era formar mão-de-obra para a indústria. (RODRIGUES, 2002, p. 15)

Tendo como base o modo de produção capitalista, portanto, servindo de instrumento para atender as elites dominantes dos recursos produtivos, denota a escola como reflexo das políticas econômicas do país, caracterizando uma dualidade assistencialista, reforçada pela herança do processo de formação social do país, no qual o colonialismo escravocrata influenciou as relações sociais e, no caso, distorceu preconceituosamente a visão sobre trabalho manual e trabalho intelectual perante a sociedade

Segundo Saviani (2007),

A revolução industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. O ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar. Quanto as tarefas de manutenção, reparos, ajuste das

máquinas exigiram uma qualificação específica que demandaram também um preparo específico. Nasceram então os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino tendo como referência o padrão escolar, mas determinados principalmente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais. Ambas se equivocaram no processo de desenvolvimento de suas competências definidas e concebidas pela burguesia, tendo como resultado a proposta dualista de escola profissionais para trabalhadores e escolas de “ciências e humanidade” para os futuros dirigentes. (SAVIANI, 2007, p. 36)

É possível traçar um paralelo entre o desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil e a estruturação da educação profissionalizante após o país tenha vivido um longo período em que suas bases econômicas estavam alicerçadas no sistema primário, agropecuário e exportador. A partir de 1930, com a crise do modelo agro-exportador, despontou a necessidade de ampliação da indústria no país, com uma incipiente industrialização no final do século XIX que despertou a necessidade de transformações sociais para atender essa nova conjuntura.

Cientistas políticos e economistas brasileiros, segundo Bresser-Pereira (2012), identificaram como “desenvolvimentismo” o conjunto de ideias políticas e de estratégias econômicas que orientava a industrialização acelerada no Brasil e a coalizão de classes identificadas com o desenvolvimento industrial. A partir do início da década de 60 a necessidade por mão-de-obra especializada cresce bastante e é formalmente declarada pela crise da educação nos anos 60, sobre esse período o Ministério da Educação (2009) descreve,

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infra-estrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. (MEC, 2009, p. 4)

Com o regime ditatorial militar, a partir de 1964, considerado autoritário por muitos estudiosos, tendo em vista o cerceamento de pensamentos, bipartidarismo e redução de direitos políticos na perspectiva de manter o poder político, a exigência da profissionalização se efetiva, dado o fomento da industrialização, a consolidação do novo modelo de produção, o capitalismo dependente e associado.

Neste período são fixados vários acordos com agências internacionais, tais como Conselho Federal de Educação (CFE) e a Comissão Econômica para a América Latina

(CEPAL) a organismos estrangeiros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Food and Agriculture Organization (FAO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), com base nos compromissos firmados na Carta de Punta del Este, que também foi a responsável pela série de acordos posteriormente assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID) chamados acordos MEC-USAID (FAZENDA, 1988, p. 21), que avaliam a educação profissional, no sentido de moldá-la à ideologia dos países que mantinham a supremacia na economia mundial e que “investiam” no Brasil, provocaram certo privilégio às Escolas Técnicas Federais, que diferentemente das escolas estaduais e municipais foram reaparelhadas, receberam assistência financeira e orientações técnicas, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista internacional.

Diante desse cenário, o regime militar investe em uma educação de cunho liberal, fundada na Teoria do Capital Humano (TCH), que busca estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação explícita da educação à produção. Tal teoria relaciona-se a uma pedagogia tecnicista que tem como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, e defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. A partir do pressupostos desenvolvidos por Marx e Engels de que "o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção", Kuenzer (1985) considera um processo pedagógico silencioso que “ao mesmo tempo em que o capital educa o trabalhador para ser artífice de sua própria exploração, ele o educa para reagir às formas de disciplinamento." Ou seja, "através das formas de enfrentamento que desenvolve, o trabalhador ensina ao capital novas estratégias de dominação." O que se pretende, pois, como já ocorreu no trabalho nas fábricas, conforme Kuenzer (1985) um conteúdo pedagógico quase que implícito, na medida em que objetiva constituir um certo tipo de trabalhador conveniente aos interesses capitalistas.

Alguns aspectos da política educacional brasileira apresentam traços marcantes nas décadas de 70 e 80, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Segundo Machado (1982) esta nova legislação alterou a organização do ensino profissionalizante e, embora tenha favorecido a equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes em termos legais, não conseguiu modificar os

determinantes culturais, ficando o ensino propedêutico como privilegiado e mais procurado. Para Kuenzer (1988) a LDB /71 tentou resolver através da escola o problema da dualidade estrutural do ensino e da divisão de classes, que está posto nas sociedades capitalistas.

A autora destaca, ainda, o papel histórico representado pela escola que sempre "privilegiou a dimensão técnica, determinada pelos interesses do capital, em detrimento da formação do cidadão que trabalha"(Kuenzer, 1985), no sistema capitalista de produção gera necessariamente a apropriação dos meios de produção por uma classe em detrimento de outra, que despossuída destes meios, encontra na venda de sua força de trabalho, a única condição de sobrevivência e de reprodução e esta é a condição primeira das desigualdades e das contradições, que não se resolvem, apenas, na formulação de leis.

Na Década de 80, com a desaceleração do crescimento econômico nacional, inflação e endividamento interno e externo, esse período também é marcado por uma nova configuração da economia mundial, reconhecida como globalização – processo que vem acoplado abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo. Atingido por esse fenômeno, o Brasil destinou as políticas de desenvolvimento nesse período às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação, postergando as mudanças estruturais das Escolas Técnicas Federais para a década seguinte.

Porém, foi a partir da década de 80, um movimento surgia, a partir da redemocratização, em que várias conquistas almejadas pelos educadores, foram contempladas pela Constituição Federal de 88. Saviani (2008) identifica que nesse mesmo momento uma grande movimentação e organização dos profissionais de educação, com a proliferação de sindicatos de professores de diferentes níveis de ensino e de especialistas nas diversas habilitações pedagógicas, associações nacionais ligadas ao ensino e à pesquisa e entidades destinadas a congregar educadores, “sob o ponto de vista da organização do campo educacional, uma das mais fecundas da história” (SAVIANI, 2008, p. 402-403). Trataremos a seguir uma análise a partir dos desdobramentos da Educação Profissional no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva em relação às mudanças estruturais nas legislações em detrimento aos projetos de governo, desde em que há a mudança de Centro Federal de Educação Profissional (CEFET) a criação dos Institutos Federais, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

### 3.1 Concepções e projetos de governo: dos CEFETS aos Institutos Federais

O presente capítulo faz um percurso sobre a história da educação profissional no Brasil, como política pública, analisando seus objetivos de atuação até chegar na criação dos Institutos Federais, entendidos neste trabalho como uma instituição revolucionária, que traz uma nova forma de construção do conhecimento, com uma estrutura que, conforme Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação durante o período de expansão da Rede Federal, revela o alcance de sua proposta, quando pronuncia que os Institutos Federais buscam sintonia com o desenvolvimento social das regiões e que, para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizada de pessoas para ocupações determinadas por um mercado.

A partir dos anos 90, uma nova concepção mundial se proliferava, o neoliberalismo, identificada, segundo Fiori (1991), como um ataque ao estado regulador e à defesa do estado liberal, realizada pelos clássicos, teve impacto sem precedentes sobre a estrutura das relações internas e exteriores dos Estados nacionais, além da transformação da economia mundial para sua forma transnacional, ou globalizada, portanto, ocorrem mudanças estruturais relevantes na política de Educação Profissional, uma inclinação neoliberal no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com um processo de cortes de gastos públicos e privatizações, tal cenário reduz as verbas destinadas à educação no Brasil, conseqüentemente para a Educação Profissional.

Desde o fim dos anos 80, a sociedade brasileira, mais precisa nos governos de Fernando Henrique Cardoso, passou por um desmonte do Estado desenvolvimentista<sup>8</sup> inaugurado por Getúlio Vargas. Esta condição de desmonte foi anunciada pelo presidente Cardoso, que então afirmava, em seu primeiro ano de mandato, que o Brasil alcançara um nível de desenvolvimento e necessidades que impunham o fechamento do ciclo de política econômica e políticas sociais iniciado por Vargas, e que sua tarefa histórica seria levar o país a um novo patamar de sociedade (BASTOS, 2012).

(...) a narrativa histórica de que o “modelo desenvolvimentista” era defeituoso de nascença, seja por alocar recursos “artificialmente” para longe de sua especialização natural (que estaria fora da indústria pesada), seja por conferir

---

<sup>8</sup> As ideias-força do desenvolvimentismo eram: 1) a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente. PEREIRA, José Maria Dias. **Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil**. CADERNOS do DESENVOLVIMENTO, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul.-dez. 2011

a marajás do “Estado burocrático e interventor” o direito de arranjar para si e comparsas empresariais uma série de benefícios privados, em prejuízo da maioria de contribuintes e consumidores (BASTOS, 2012, p. 780).

Na esteira desse projeto de governo, para a política educacional, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), com o Decreto 2.208/1997, com destaque para a ampliação de recursos ao Sistema Nacional de Aprendizado, conhecido como Sistema S.

O decreto número 2.208/97 também impediu o aumento da rede de educação profissional, tornando a oferta de cursos apenas às instituições estaduais e municipais que já ofertassem modalidades profissionalizantes. O efeito foi o esvaziamento da educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo que levava ao ostracismo as instituições já existentes, por falta de incentivo por publicidade, investimento em expansão, reforma, etc. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. (MEC, 1998).

No período de 1996-2006, os caminhos da educação profissional e tecnológica revelam que não conseguimos fomentar uma política pública que traga em seu cerne o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, o professor e aluno. O Decreto Nº 2.208/97 regulamentou a política para a educação profissional, separando-a do ensino médio, reduzindo a formação técnica a complemento da educação geral. A partir desse momento, a educação profissional passou a pertencer a três níveis de formação: básico, técnico e tecnológico, articulada com o ensino regular.

Forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, de forma contraditória, acreditavam que a melhoria da qualidade da educação profissional se instituiria a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Em relação à educação, a doutrina neoliberal estabelecia uma lógica de mercado à educação, em que Saviani (2008) indica que seria papel da escola formar mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas.

Contudo, não podemos deixar de denotar que “a qualificação profissional se constituiu em fator econômico, capaz de justificar as desigualdades” (RAMOS, 1995, p. 188), não traz o desenvolvimento social como fator preponderante, trata o mercado como objetivo e relativiza as demandas sociais, enfatizando as desigualdades sociais, aliado ao fato de atribuir ao próprio trabalhador o desenvolvimento de suas competências para adquirir no mercado de trabalho uma melhor posição:

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

Crítico da educação, Saviani (2008) classifica como “pedagogia da exclusão”, em que:

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante, sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluído. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhe terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário por si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a deseja inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2008, p. 431).

Conforme Saviani (2008), o caráter privativo da União de fixar Diretrizes e Bases da Educação Nacional culmina, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação na (LDB) nº. 9.394/1996. No que tange à educação profissional, no processo de elaboração da nova LDB, ressurge o conflito da dualidade (FRIGOTO; CIVATTA; RAMOS, 2005), movida por ideários políticos e ideológicos distintos que podem ser identificados no cenário da sociedade, por meio de experiências com a clara orientação de grupos dominantes, e de outros contra hegemônicos, que propuseram ações viáveis e bem-sucedidas, mas que, muitas vezes tornaram-se invisíveis.

A educação profissional no Brasil sempre esteve associada à formação de mão-de-obra, pois, desde seus primórdios, estava reservada às camadas pobres da população, no entanto, esse tipo de reforma educacional, segundo Frigotto (2003) apresenta um caráter frágil e inadequado para a formação do cidadão pleno,

Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’,

das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46).

Uma característica marcante da reforma é a separação do ensino médio do ensino técnico e voltado para a “pedagogia das competências”, que visa “reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada à construção de competências” (RAMOS, 2001, p. 126) uma outra característica foi a transformação das ETFs em CEFETs com base na legislação dos antigos CEFETs – garantia, também para os novos, a autonomia para ministrar, em grau superior, “graduação e pós graduação lato sensu e stricto sensu, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica”<sup>9</sup> desse modo, a educação profissional implementada no governo FHC passou por transformações tanto no sentido de redução de oferta como de reforço quanto a política voltada ao atendimento de um projeto liberal, o centro gravitacional dessa política é o mercado, portanto, capacitar para atender esse mercado.

O segundo mandato de FHC foi acometido por uma crise política, que não foi consequência apenas da questão econômica, mas também uma reação da população dependente dos serviços públicos e via-se às voltas com a contenção prolongada por que passavam a educação, a saúde, o transporte público, entre outros. Segundo Bresser-Pereira (2010), a crise deste modelo de organização da política econômica foi acentuada pela percepção de que não levava ao crescimento e, pelo contrário, levava a instabilidade econômico-financeira e aprofundamento das desigualdades.

O crescimento do desemprego e a heterogeneidade das formas de trabalho decorrentes do modelo neoliberal; de outro, a introdução de novas tecnologias e técnicas gerenciais, inerentes aos processos de reestruturação produtiva, estabeleceram novos tempos, novas práticas, novas qualificações e competências profissionais para que se possa alcançar desenvolvimento econômico com desenvolvimento social. Ao se tratar de desenvolvimento social, é preciso descrever a reversão que se dá quando os objetivos iniciais tratavam de desenvolvimento econômico para que o país participasse com uma maior capacidade do avanço do sistema capitalista, a globalização. Atender ao mercado mundial requer que na necessária articulação com outras políticas sociais,

Em 2004, o Decreto 2.208/97 é revogado após um longo debate acerca dos pressupostos mercantilistas da educação profissional, e com a mudança de governo, os defensores de uma educação integral conseguem um considerável avanço por meio da

---

<sup>9</sup> Lei 8.711/1993, art.3º, inciso I, alínea a.

promulgação do Decreto nº 5154/2004, Oliveira (2011, p. 7) comenta que um dos maiores obstáculos postos à educação profissional, após sua promulgação, será a “[...] integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional, na perspectiva de superar a dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura.”

O referido Decreto resgata a integração de conteúdos quando permite e preconiza a articulação entre conhecimento geral e conhecimento específico, nos termos da referida legislação as relações entre Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP) podem se realizar via justaposição dos conteúdos enquanto o aluno ainda cursa o ensino médio em outra instituição de ensino (Concomitante), quando já concluiu o ensino básico (Subsequente) ou por meio do formato articulado na mesma unidade escolar (Integrado). Ciavatta (2012, p.85) ressalta que a ideia de formação integrada “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” Trata-se da superação de perspectivas reducionistas que resumem a preparação para o trabalho aos aspectos operacionais, simplificando, privando o aluno dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica, e na sua apropriação histórico-social.

A defesa pela educação integral tem como princípio a emancipação do indivíduo, o ensino politécnico e a concepção do trabalho como princípio educativo em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Segundo Ramos (2012, p.2) a dimensão ontológica e histórica podem ser definidas como “ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;” e “histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo.” A partir daí a educação profissional perde seu status de “nível” de ensino para tornar-se uma modalidade de ensino.

Neste aspecto, a LDB, no artigo 39, propõe a integração da educação profissional “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva”. A estratégia vislumbrada pelos defensores de uma educação profissional emancipadora era no sentido de integração dessas duas dimensões (ensino regular e profissionalizante) em uma base unitária comum (MOURA, 2010), apesar de manter o ensino concomitante/subsequente de formação técnica constante no decreto nº 2.208/1997, o que pode ser entendida como uma estratégia harmonizadora diante dos interesses hegemônicos.

O referido decreto objetivou consolidar uma base unitária do Ensino médio, possibilitando a ampliação de objetivos, com formação necessária ao desempenho de profissões

(RAMOS, 2012) e estabeleceu que a educação profissional técnica de nível médio se articula à educação profissional de três formas (BRASIL, 2004, p.1):

- 1) integrada, oferecida àqueles que concluíram o ensino fundamental, cujo curso é planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição, com matrícula única, cuja formação é realizada em quatro anos;
- 2) concomitante, oferecido aos concluintes do ensino fundamental que já estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas, podendo ser oferecida na mesma instituição, em instituições distintas com ou em convênios de intercomplementaridade. A conclusão do curso técnico está vinculada à conclusão do ensino médio; e
- 3) subsequente, oferecida àqueles que já concluíram o ensino médio<sup>10</sup>.

O Decreto nº. 5154 que revogou o Decreto 2208/97, passa a ser o principal instrumento de regulação da educação profissional, a nova regulamentação modificou a organização da educação profissional. No entanto, de forma controversa, o decreto restituiu a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional (técnico), ao mesmo tempo manteve a possibilidade de segmentação, ou seja, deixou a cargo de cada unidade escolar definir a forma de organização curricular de seus cursos.

Transformado em lei em julho de 2008, em que então foi criada, na LDB, uma Seção (IV) específica para a educação profissional técnica de nível médio, na qual está prevista as suas modalidades. A legislação incorporou as determinações do Decreto nº. 5.514/2004, incluindo a modalidade ensino médio integrado ao técnico. A alteração também estabelece que a educação de jovens e adultos deva articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, legitimando os programas em desenvolvimento para essa modalidade de ensino.

A diversidade da realidade brasileira fora levada em consideração quando o referido Decreto objetivou consolidar a base unitária do Ensino Médio, possibilitando a ampliação dos objetivos, com a formação necessária para o desempenho de profissões técnicas, recuperando, por sua vez, as condições jurídicas, políticas e institucionais que se pretendia garantir no debate (RAMOS, 2012). Integrar o Ensino Médio regular ao profissional, a fim de desviar-se da perspectiva do “[...] ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094).

---

<sup>10</sup> Decreto nº. 5.154/2004, artigo 4º, §1º.

### 3.2 Política de Educação profissional a partir de 2003

No governo Luiz Inácio Lula da Silva iniciado em 2003, retoma-se o discurso de uma gestão social para a educação profissional e a sua importância como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do País.

Sobre esse aspecto, trataremos sobre o novo desenvolvimentismo<sup>11</sup> que surge, nos anos 2000, a partir do entendimento de alguns países em condições políticas, econômicas e sociais semelhantes, sobre a necessidade de crescimento econômico acima das taxas comuns e mais acelerado. Tais medidas seriam para conseguir sair da condição de importador permanente e de capitalismo tão dependente dos grandes mercados transnacionais. Países de renda média, como Brasil, África do Sul, Índia, Argentina, iniciaram uma escalada de desenvolvimento planejado e fortalecido pelo Estado.

Ao assumir em 2002, o presidente Lula manteve não só alguns marcos essenciais da política econômica em prol da estabilidade do governo Fernando Henrique Cardoso (metas de inflação, taxa de câmbio flexível e valorizada, superávit primário), mas ampliou vários programas de assistência social. Em seu programa de governo de 2002<sup>12</sup> discorre que,

O desenvolvimento com justiça social implica uma ruptura com duas tendências históricas da sociedade brasileira: a excessiva dependência externa e a aguda concentração de renda, que gera forte exclusão social. Por isso mesmo, a dimensão social tem de ser o eixo de desenvolvimento e não mero apêndice ou um suposto resultado natural do crescimento econômico. A recuperação da capacidade de definir e operar políticas econômicas ativas, a ampliação do mercado interno de massas, o aumento da competitividade brasileira e o impulso às exportações constituem aspectos indissociáveis do novo estilo de desenvolvimento, voltado para o fortalecimento da economia nacional. (PT, 2002, p. 25)

A redução das desigualdades sociais era o foco em diversas políticas públicas, pois tinha função econômica estratégica de ampliação do mercado consumidor interno, suas falas em geral traziam à tona a importância das políticas de distribuição de renda, de infraestrutura, educação, saúde, habitação, para a superação da condição de pobreza e para a redução das desigualdades sociais no país. Ao passo que também teriam a importante colaboração para

---

<sup>11</sup>O desenvolvimentismo é um termo vago utilizado para designar o pensamento crítico sobre os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas enredadas no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento.

<sup>12</sup> Programa de governo do partido dos trabalhadores, 2002. Capítulo “Desenvolvimento, distribuição de renda e estabilidade”. [www.lula.org.br](http://www.lula.org.br).

fomentar o comércio e a indústria nacional, essas políticas tornaram-se o carro chefe da propaganda governista.

Desse modo, a política educacional no Brasil, pautada pelas diretrizes ideológicas do governo, sejam intervencionistas ou liberais, aliada ao atendimento dos diversos interesses que a educação representa para os diferentes atores na sociedade. De modo especial a Educação profissional foi deixando de desempenhar o que até ali era o lugar dos “desfavorecidos da fortuna” e da formação de trabalhadores para serviços baratos e com baixo valor social (KUNZE, 2009).

Passando, desde então, a ambicionar um patamar de formação integral, um modelo que tenha o trabalho como atividade formativa do ser humano e a pesquisa como princípio pedagógico (PACHECO, 2011; SAVIANI, 2007; FREIRE, 1996). Os objetivos político-pedagógicos vão além do ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade, e sim à formação do cidadão para uma participação mais consciente do mundo em que vive. Assim, Santos (2008, p.63) enfatiza com segurança que: Uma nova postura educacional surge. O mundo contemporâneo exige que os homens de seu tempo tenham competências que os tornem capazes de atuarem com flexibilidade e criatividade, num universo de informações permanentemente renovadas.

No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal aponta como uma ação prioritária para a Educação Profissional, no País, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. De acordo com o referido plano criado a partir do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O documento base publicado pela SETEC/MEC para subsidiar a implantação dessa - nova institucionalidade, a criação dos Institutos Federais, se fundamenta em uma concepção de educação profissional e tecnológica como uma política pública. O recorte do documento menciona que:

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, 2008, p. 10)

O texto destaca o reconhecimento da importância de se retomar a trajetória histórica da rede federal de educação profissional e tecnológica, frisando que a ênfase no fator econômico

conduziu o ensino profissional no decorrer da história e sugerindo que a ênfase seja transferida para a questão social quando solicitam que —é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os institutos federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária (BRASIL, 2008c, p. 10). A ideia da proposta de uma nova institucionalidade passa por uma política pública de educação profissional e tecnológica que contribua para uma sociedade menos desigual, que esteja —comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade.

Os documentos que fazem menção à criação dos IFs são três marcos legais conforme listagem apresentada a seguir:

---

**Tabela 1 - Marcos legais que fazem menção à criação dos IFs**

---

<b>1º - Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007</b>	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
<b>2º - PL 3775/2008.</b>	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências
<b>3º - Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.</b>	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

---

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Embora haja modificações no conjunto dos documentos, todos eles mantêm-se como acepção mais importante do —novo modelo de instituição educação profissional o seu vínculo peculiar com o mercado de trabalho. O foco é atender às demandas do mercado, priorizando a formação de técnicos, a pesquisa aplicada na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Lei nº 11.892/2008, Decreto nº 6.047/2007).

A educação profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, tornou-se tema da agenda de discussões do governo federal a partir do primeiro mandato do presidente Lula, proporcionando a criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a publicação da Lei nº 11.892/2008. Nesse sentido, a situação da educação profissional se alterou, passando a receber um papel de destaque

e investimentos do setor público, por parte do Governo Federal e tem como base o princípio do ensino público, gratuito e de qualidade, que permeia todas as instituições federais que atuam com ensino superior.

Se for defensável que as políticas para a educação profissional e tecnológica devem ter como preceitos os interesses da sociedade, e se for defensável, também, que é função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para atuação dos Institutos Federais, a relação dialógica e democrática de seu fazer pedagógico possibilitará ganhos sociais expressivos e a superação de contradições existentes. Frigotto (2011) aponta que com a eleição de Lula, as propostas para a educação passaram a vir da própria sociedade, e não elaboradas do alto por intelectuais, como havia sido na gestão Fernando Henrique. A redução das desigualdades sociais era o foco em diversas políticas públicas, pois tinha função econômica estratégica de ampliação do mercado consumidor interno, e surgia ainda mais incisivamente nos discursos.

Segundo Frigotto (2005) o tratamento dado a educação profissional pelo novo governo, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que “de maneira explícita dissociavam a educação profissional da educação básica” (FRIGOTTO, 2005, p. 1089).

A crítica recaía principalmente sobre a sua organização em módulos dissociados e estanques que priorizavam uma formação “aligeirada” dando um cunho superficial a formação profissional e tecnológica. Tal movimento representa um processo de institucionalização da Educação Profissional Pública a nível nacional; entretanto, institucionalizar a rede federal de ensino não garante que esta se torne integral, segundo uma concepção mais ampla do termo. Para que o projeto de Ensino Integrado tenha sucesso deve estar “[...] submetido às práticas pedagógicas, às escolhas dos sujeitos envolvidos, tendo em vista às condições objetivas e subjetivas intra e extra-escolares para que realmente ocorra uma educação tecnológica politécnica e uma formação humana homnilateral.” (LIMA, 2011, p.7).

O governo desenvolveu um Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e este Plano tinha como meta o alcance de 562 unidades da Rede em 512 municípios até 2015 (OLIVEIRA & GONÇALVES JR., 2015). A proposta do governo Lula, que desde seu início em 2003 vinha incentivando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, era criar uma nova institucionalidade político-pedagógica, “num conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (PACHECO, 2011, p. 13) e em proporção inédita

Eliezer Pacheco (2010)<sup>13</sup> aponta que os projetos para a educação profissional devem atender à indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, assim como manter uma vinculação estreita com os setores produtivo, sociais e culturais locais, com o objetivo de inserir os estudantes oriundos dos diferentes níveis da educação profissional no mundo do trabalho.

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (PACHECO, 2010, p. 75).

Desse modo, tem o compromisso de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que, reconhecida em seu local, constrói nexos capazes de ampliar espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar, configurando-se, assim, a ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado.

Outro ponto crucial na concepção dos Institutos Federais é de que eles têm um papel a cumprir num projeto de sociedade, segundo Eliezer Pacheco. Não seria mais uma escola para formar técnicos e mão-de-obra para o mercado de trabalho da forma como vinha sendo por muito tempo o entendimento da Educação Profissional no Brasil.

A partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanística, técnica e científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O projeto de expansão do governo do Partido dos Trabalhadores também expressou, em tese, que as políticas públicas empreendidas para a educação profissional deveriam ter como objetivo central o “desenvolvimento nacional soberano”, com vistas à inovação tecnológica.

[O documento] almeja destacar os compromissos deste governo com a educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o

---

<sup>13</sup> Eliezer Moreira Pacheco foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) (2004-2005) e professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Foi também o responsável pela maior parte de publicações realizadas pela SETEC/MEC, no período, sobre a educação profissional e tecnológica e sobre a criação e a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial.

fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que a educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil (BRASIL, 2004, p. 6).

O projeto de expansão oscila entre a emancipação dos trabalhadores, por meio de organização cooperativa e empreendedorismo; e o atendimento às demandas do mercado de trabalho por trabalhadores qualificados, que mantém os ritmos crescentes de acumulação do capital.

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis da educação profissional com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008, p. 5).

A rede federal é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

De 2003 a 2016, o Ministério da Educação construiu 214 novas unidades previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional, totalizando 356 campi em funcionamento, 201 novos municípios foram atendidos perfazendo um total de 321.

A relação entre a política pública de educação profissional e tecnológica e as políticas nacionais de desenvolvimento regional é abordada por meio da análise da expansão recente das redes federais de educação profissional, considerando a distribuição de novas unidades, conforme figura 2 (BRASIL, 2016).

Figura 2 – Total das Unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Brasil



Fonte: BRASIL (2016).

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

A profissionalização no Ensino Médio deve ser compreendida como uma necessidade social em que a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012). Por se tratar de jovens do Ensino Técnico Integrado ao médio, tal integração possui como proposta “[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 88). Assim sendo, sinaliza para uma nova institucionalidade da educação no Brasil:

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

A defesa desta pesquisa, no que se refere à Educação Profissional, é de que essa deve pautar-se em uma educação não dualista, que articule formação cultural, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas, “condição para a consolidação democrática” (SAVIANI, 2008, p. 33). Portanto, uma educação capaz de articular e promover um profícuo diálogo entre a democracia e a autonomia dos educandos, ou seja, uma formação cidadã, em que a possibilidade de formas societárias e educacionais alternativas depende de uma consciência coletiva ampla da classe trabalhadora, da necessidade de mudanças que vão além das reformas que realimentam e mantêm as atuais relações sociais e educacionais (FRIGOTTO, 2013, p. 76).

### **3.3 Educação profissional e participação: proposta contra hegemônica**

Desde a sua institucionalização, em 1909, com a Escola de Aprendizes e Artífices, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil esteve ligada a diversos projetos e propósitos, deste modo, já esteve postergada e tratada como frente estratégica em função de projetos e propósitos de governos. É sobre este momento - em que assumiu posição estratégica no país - da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, doravante tratada como EPT, que o presente trabalho se debruça. O trajeto entre CEFET e IFPI, marcada por um período de desenvolvimento de uma educação tecnicista, marcada pelo atendimento dos laços comerciais a empresas internacionais em que “a educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em ‘consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados’ (KUENZER, 2007, p. 17).

A organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) data desse período. Um dos seus objetivos era diminuir as pressões por cursos universitários, causa de muitas manifestações estudantis antes da ditadura militar. Entretanto, “essas políticas aparecem revestidas de caráter social, até porque foram implementadas em resposta às pressões da

sociedade civil organizada, que reivindicava escolarização para a população” (RAMOS, 1995, p. 188). Desse modo, a educação adquiriu características de gestão, de organização racional do trabalho, eficiência e produtividade, conforme Saviani (2008), uma pedagogia tecnicista, da qual deriva o corolário relativo à obtenção máxima de resultados, com o mínimo de dispêndios.

A reforma de Estado, no sentido de reduzir o seu alcance, tratou a educação profissional como parte do desenvolvimento particular do capitalismo no Brasil, LDB nº. 9.394/1996, e pela reforma da educação profissional, com o Decreto nº. 2.208/1997, direcionaram essa modalidade de ensino para uma busca de autonomia diante da educação básica, a partir do Governo Lula, houve uma reorganização dessa modalidade de educação. Inicia e, assim, uma reorientação das políticas federais para educação profissional, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, editado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que separou o ensino médio propedêutico da Educação Profissional, intensificando o caráter instrumental da educação.

A educação profissional do Brasil, historicamente, foi movida por diferentes ideários políticos e ideológicos identificados com a clara orientação de grupos dominantes, e de outros contra-hegemônicos, que propuseram ações viáveis e bem-sucedidas, mas que, muitas vezes, tornaram-se invisíveis. Como vimos, ocorreu um amplo processo de debate e disputa na construção do projeto de transformação dessa modalidade de ensino.

Volta-se a discussão sobre formação cidadã dentro dessa modalidade de ensino, com a promoção de espaços que promovam uma participação ativa voltada para o fortalecimento da democracia, as reformas empreendidas denotam um esforço no sentido de promover o desenvolvimento nacional através da aliança entre educação profissional e tecnológica e desenvolvimento nacional econômico e social: com a inserção destas escolas (projetos de pesquisa, inovação tecnológica, extensão) nos arranjos produtivos locais e com parcerias com grandes empreendimentos produtivos; através da oferta e garantia de acesso e permanência na educação superior, tecnológica e técnica em áreas de conhecimento desprovidas de atendimento; por meio da interiorização da educação superior e básica de qualidade; por meio da inserção da educação profissional e tecnológica nas periferias dos grandes centros urbanos e do país (interiores).

Tais elementos descritos, característicos dos Institutos Federais, tendem a produzir cidadãos ativos, envolvidos nos projetos de sociedade onde estejam inseridos, cidadão ativos são personagens vitais da democracia devendo ser constantemente “criados” e “organizados” (pela educação, pelo debate público, pela multiplicação de espaços institucionais de discussão e deliberação (Nogueira, 2005, p. 91) atribuir aos indivíduos direito à cidadania, com a

possibilidade de “educação para democracia surgiria no exercício da prática democrática (Bobbio, 1986). A plena consolidação da democracia republicana no Brasil carece desse fator crucial: educação para a cidadania (VIEIRA, 2011).

Portanto, diante dos fatores relacionados à cultura política brasileira e à piauiense, crise da democracia representativa, abertura à participação da sociedade em assuntos públicos, apontam para um cenário de consolidação dos instrumentos de participação em que o treino, tomado como um processo educativo em instâncias de microparticipação<sup>14</sup> como a escola, denota um ponto a ser estudado de modo a contribuir com a práxis participativa.

Um processo similar ao conceito de cidadania, ocorreu com o conceito de participação, apropriado por diversos segmentos sociais e a conteúdos distintos, entra em análises teóricas como necessária para consolidação, sustentabilidade e desenvolvimento da democracia, sendo um “recurso estratégico no desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social (Nogueira, 2005) Diversas formas de definir a participação, dentro de um sistema de organização social que se relaciona a um regime político, refletem os interesses daqueles que o propõem, desde uma participação imposta, coercitiva e de interesse unilateral, como a autoritária, até uma visão que implica e responsabiliza a sociedade civil na totalidade dos processos decisórios, como na democrática-radical.

Na perspectiva democrática de participação, esta é entendida tanto por espaços constituídos a partir da sociedade civil, como os movimentos sociais, quanto aqueles institucionalizados, em um sistema representativo, com destaque ao processo eleitoral. Contudo a participação não fica isenta de influência liberais e neoliberais, como os princípios da competição e da hierarquização (GOHN, 2011). Já na concepção revolucionária “[..] a participação estrutura-se em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político.” (GOHN, 2011, p. 20), ocupando espaços institucionalizados e criando novas formas de organização, além de propor que seja instaurada uma Democracia Participativa (GOHN, 2011).

Na concepção democrático-radical, a sociedade civil é vista como corresponsável constante pelas decisões públicas e não de forma esporádica. Tem como objetivo a construção de uma nova forma de organização, “[...] sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc.” (GOHN, 2011, p. 21). Uma característica importante diz sobre a não

---

<sup>14</sup> A microparticipação é entendida como “[...] a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos.” (BORDENAVE, 1983, p. 24)

hierarquização entre partidos políticos e movimentos sociais, como em outras concepções, pois são vistas como igualmente legítimas, além de ampliar consideravelmente a definição sobre formas de participação, não se limitando àquelas convencionais (GOHN, 2011)

Sobre graus de participação, Bordenave (1983) descreve uma hierarquia entre os membros de um grupo ou organização, em que um concede ou não a participação do outro, apenas o nível de autogestão não tem essa característica. Nesse sentido, para o entendimento sobre participação em Pateman (1992) que, ao analisar sobre a participação no âmbito industrial, nas formas de organização no ambiente de trabalho, distinguiu-a em três graus: a pseudoparticipação, a participação parcial e a participação plena.

A pseudoparticipação atua com mecanismos que aparentam participação dos trabalhadores nas decisões, mas, na verdade, são manipulados para concordar com escolhas previamente discutidas e acertadas pelos administradores (PATEMAN, 1992). Quanto à participação parcial, implica a existência de uma hierarquia, marca uma desigualdade de poder de decisão entre os membros do grupo, uma vez que os trabalhadores podem influenciar no resultado, mas não serão responsáveis pela decisão final, significando que “Estar em posição de influenciar uma decisão não é o mesmo que estar em posição de (ter o poder para) determinar o resultado ou tomar essa decisão.” (PATEMAN, 1992, p. 96). E a participação plena, se assemelha à autogestão, pois neste grau de participação todos os membros decidem e contribuem igualmente “[...] “num processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões”.” (PATEMAN, 1992, p. 98).

Desse modo, verifica-se entrelaçamento com a classificação elaborada por Bordenave (1983), já que implica na identificação de diferenças no poder dos membros de um grupo na tomada de decisões. Assim como verificamos a importância de compreender os projetos políticos, as concepções, os graus e níveis de participação, não podemos deixar de explicar sobre os seus entrelaçamentos, como a participação política, a participação comunitária, a participação popular e a participação cidadã. Quanto à participação política, esta também apresenta uma pluralidade de definições, uma vez que é concebida de formas diferentes conforme o viés.

Gohn (2011) indica que a análise sobre a Participação pode ser realizada nos níveis: conceitual, político e da prática social., ao tratar a participação como prática social, “[...] trata-se das ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações para realizar algum intento. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental.” (GOHN, 2011, p. 17). Gohn (2011) também ressalta que,

O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduz ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira; o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. (GOHN, 2011, p. 16).

Desse modo, na perspectiva ampla, na qual a educação é vista como capaz de formar para a cidadania plena, em que se consolide o cidadão como titular de direitos, e que tenha condições perante a sociedade de contribuir para o fortalecimento da democracia brasileira. A escola passa a ser vista como espaço propício de desenvolvimento e formação para a cidadania, para o civismo.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41).

Partilhando dessa compreensão, a de que a Educação tem seu papel na formação humana busca no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nessa perspectiva a educação profissional e tecnológica precisa se abrir à interação e ao diálogo com diferentes culturas, com diferentes formas de conhecimento e de desenvolvimento tecnológico, com as realidades de distintas regiões, países e continentes, tendo em vista a construção de nova ética planetária (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009).

Para isso precisa promover e desenvolver diversos diálogos, em resposta à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à integração dos

diferentes saberes que possibilitarão a formação integral dos sujeitos. aspectos que se relacionam com a formação para a participação e a cidadania não se restringem apenas à essas atividades, de forma que todo os conteúdos e as atividades abordam, direta ou indiretamente, fatores que contribuem para a atuação participativa dos jovens, como o trabalho coletivo, o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, o incentivo da expressão das opiniões dos(das) jovens, a valorização da cultura local e a discussão e reflexão sobre temas sociais relevantes. Vale ressaltar que, conforme Pateman (1992),

A participação, individual e coletiva – dotada de potencial pedagógico e conscientizador – seria fundamental para a manutenção do Estado democrático, Estado esse considerado não apenas como um conjunto de instituições representativas, mas como sociedade participativa [...] (PATEMAN, 1992 apud FEDOZZI, 2012, p. 21).

### **3.4 Da escola de Artífices ao Instituto Federal do Piauí (IFPI)**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanística, técnica e científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo o PDI (2014)<sup>15</sup>, o IFPI, referência em educação profissional há mais de 100 (cem) anos, encontra-se em franco processo de interiorização e consolidação de seus campi em todo o Estado do Piauí, oportunizado graças à política de expansão da educação profissional e tecnológica promovida pelo Governo Federal, desde 2006. Com início em 1909, com a implantação, em Teresina, da Escola de Aprendizes Artífices, essa escola surgiu a partir de uma decisão do presidente Nilo Procópio Peçanha, que criou uma Rede Nacional de Escolas Profissionais, distribuídas igualmente nas 20 capitais dos 20 estados brasileiros. Na introdução do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, podia-se ler que a escola se destinava “não só a habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e

---

<sup>15</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui um instrumento de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), contendo como fundamentação o cumprimento da missão institucional e a consecução dos objetivos organizacionais, por meio de quatro vertentes: a manutenção do funcionamento do IFPI. (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2019, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2014)

intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalhos profícuos, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”.

Em 1937, foi convertido em Liceu Industrial do Piauí (1937-1942), passando a integrar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse mesmo período, ganha um terreno da Prefeitura de Teresina, no qual é construída a sede própria, na Praça Monsenhor Lopes, hoje Praça da Liberdade, onde funciona atualmente o *Campus* Teresina-Central.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, que dividiu as escolas da Rede em industriais e técnicas, marca a terceira fase do IFPI. No ano de 1965, houve a inclusão do termo “Federal”, que passou a se chamar Escola Industrial Federal do Piauí (1965-1967). Houve uma grande ampliação da estrutura geral da Escola, com a criação e o reconhecimento dos cursos técnicos, com o Ministério da Educação promovendo a Escola Industrial Federal a Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI -1967-1998). É dessa fase também a construção do Prédio “C”, em Teresina, e a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), em Floriano, em 1994.

Como Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1999 - 2008), possui, como marco, as primeiras eleições diretas para escolha de Diretor-Geral. Francisco das Chagas Santana foi escolhido para um mandato de quatro anos, sucedendo Rita Martins de Cássia. A partir de 2007, houve, na capital, a implantação de uma nova Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), que hoje é o *Campus* Teresina Zona Sul. E, no interior do estado, passaram a funcionar as unidades de Picos e Parnaíba.

A transformação da Escola Técnica Federal do Piauí em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) aconteceu em 1999. Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, houve a expansão do IFPI para mais seis municípios. A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira, após a criação dos Institutos Federais, seria “uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade” (PACHECO, 2011).

No estado do Piauí, a instituição passou a funcionar em Angical, Corrente, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato e Uruçuí. No segundo semestre de 2013, entraram em funcionamento os *campi* de Pedro II, Oeiras, São João do Piauí e, em 2014, os de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí.

**Figura 1** - Distribuição das unidades do IFPI



**Fonte:** PDI (2015-2019).

Os *campi*, segundo o PDI (IFPI, 2010, p. 36), devem “incorporar e manter princípios e valores historicamente estabelecidos”, dentre os quais se destacam:

- a) Uma instituição aberta, na qual a interação com a comunidade orienta as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- b) O respeito às características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular para que atendam às demandas locais e regionais;
- c) A integração com o segmento empresarial, como estratégia de oportunidades à comunidade interna, buscando ampliar a oferta estágios/empregos aos alunos/egressos da Instituição;
- d) O estímulo ao desenvolvimento de projetos e serviços cooperativos Instituto-empresa;
- e) A promoção e o apoio às atividades extensionistas, levando às comunidades locais e regionais a produção acadêmica desenvolvida pelo Instituto, que contribua para a emancipação econômica e social dessas regiões;
- f) A participação nas iniciativas locais de incubadoras e parques tecnológicos, como estímulo ao desenvolvimento regional;

g) A participação nas manifestações culturais, artísticas, científicas, esportivas e educacionais, promovidas pelas comunidades locais e regionais.

Verifica-se a interação entre o Instituto e a sociedade, através de empresas e comunidade, com orientação de suas atividades pedagógicas voltadas para o atendimento das demandas locais, visando ao desenvolvimento econômico e social da região em que esteja inserido.

O IFPI tem a missão de: “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”, o que nos remete ao desenvolvimento do sujeito, possibilitado de mergulhar em sua própria realidade, amplia sua relação de pertencimento local, aliando participação com desenvolvimento social. Eliezer Pacheco (2009) denomina as mudanças em curso como “nova institucionalidade”. Segundo o ex-secretário:

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (PACHECO et al., 2010, p. 75).

Desse modo, aponta que os projetos para a educação profissional devem atender à indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, assim como manter uma vinculação estreita com o setor produtivo, social e cultural locais.

Segundo a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são objetivos do IFPI:

I - Ministrando a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - Ministrando a educação superior nas seguintes modalidades: a) cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos

de pós-graduação *stricto sensu* que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

III - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

IV - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; V - desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VI - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Alimentados de princípios e valores que colhem da cidadania e da ética, o papel central desses Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu fazer pedagógico, no tratamento estreito que travam com ciência-tecnologia-cultura, pode estabelecer interlocução permanente com setores difusores da tecnologia e colaborar com áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

Os Institutos são autônomos “para criar e extinguir cursos” e para “registrar diplomas dos cursos” que oferecem; equiparam-se às universidades federais no que concerne à regulação, avaliação e supervisão institucional de cursos superiores (BRASIL, 2008a, Art. 2º, § 3º).

Compreende-se que a construção de uma proposta educacional no sentido que interesse à classe trabalhadora está intimamente atrelada ao EMI, face ao seu intuito curricular de captação “[...] do real como totalidade histórica e dialética [...]” (RAMOS, 2012, p. 117). Esclarece-se que esta pesquisa reconhece que a profissionalização deve ser compreendida como uma necessidade social em que a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012).

### 3.5 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI

O Plano de Desenvolvimento institucional – PDI, é um documento que contém parte essencial do planejamento estratégico das IES, sua construção obedece ao que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 56,

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 1996)

A elaboração do PDI bem como o funcionamento e oferta de educação profissional e tecnológica na Rede Federal são regulamentadas por vasta e dinâmica legislação, fruto do processo relativamente recente da democratização no Brasil. Portanto, leva em consideração as demandas da comunidade e trata da orientação sobre políticas públicas educacionais, como documento de planejamento, identifica a instituição quanto à sua filosofia de trabalho, missão, orientação pedagógica, estrutura organizacional e atividades acadêmicas, fundamental tanto para projetos de expansão ou na avaliação da instituição quanto aos seus cursos, desse modo, referência para avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, dentre outras entidades.

Os Institutos Federais que formam a Rede Federal de Educação Profissional, vinculada ao Ministério da Educação, nascem como autarquias. São Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, equiparadas às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior. As diretrizes de avaliação determinam seus eixos temáticos conforme a tabela 1.

Tabela 1: Cinco eixos do PDI, contemplando as dez dimensões do Sinaes

<b>Eixo 1: Planejamento e avaliação Institucional</b>	<b>Eixo 2: Desenvolvimento Institucional</b>	<b>Eixo 3: Políticas Acadêmicas</b>	<b>Eixo 4: Políticas de Gestão</b>	<b>Eixo 5: Infraestrutura Física</b>
Considera as Dimensões:	Contempla as Dimensões:	Abrange as Dimensões:	Compreende as Dimensões:	Contempla:
(8) Planejamento e avaliação	(1) Missão e PDI	(2) Políticas para o ensino, pesquisa e extensão	(5) Políticas de pessoal	(7) infraestrutura física
Relato Institucional descrevendo os principais elementos do processo interno e externo de avaliação em relação ao PDI	(3) Responsabilidade Social	(4) comunicação com a sociedade	(6) organização e gestão da instituição	
Inclui relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o período de avaliação		(9) Políticas de atendimento aos discentes	(10) sustentabilidade Financeira	

Fonte: Extraído da Nota Técnica N° 14/2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC

A particularidade das Instituições deve ser levada em consideração na elaboração do PDI, seu planejamento é coletivo, fundamentado na realidade existente e no que se deseja modificar dessa realidade, e serve de base para elaboração dos demais documentos institucionais, tais como a organização didática. O Instituto Federal do Piauí, desde a criação da Rede Federal em 2008, elaborou o PDI (2010-2014) e o PDI (2015-2019), com a participação da comunidade acadêmica e contribuição dos Campi,

Inicialmente, foi criada uma comissão central, para coordenar os trabalhos, e diversas comissões locais, compostas por representantes de todos os segmentos da instituição, em todos os campi do IFPI, para discutir aspectos de reconhecida relevância para construção do perfil desejável para uma instituição educacional de seu porte. (PDI, 2015-2019)

Desse modo, o envolvimento da comunidade, como fator de participação, determina seus objetivos em longo prazo, além de projetos para concretização futura. Tais ambientes fomentam o aspecto relacional entre trabalho e educação, contexto em que a Educação Profissional está inserida, defende-se o desenvolvimento de outras dimensões da vida do

sujeito, de modo a formar cidadãos compatíveis com o atual modelo de democracia no país, além de desenvolver habilidades profissionais necessárias em uma gestão democrática, conforme Libâneo (2008),

[...] A participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decidida de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos (LIBÂNEO, 2008, p. 105).

A intenção é que, por intermédio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), se consigam mobilizar todos os segmentos responsáveis pela instituição rumo a novos empreendimentos, sempre buscando responder às demandas do estado, articulando-se com as instâncias sociais e governamentais, bem como com setores organizados da sociedade civil. Coloca-se em favor da classe popular como instrumentos de participação e desenvolvimento da cidadania, numa perspectiva de harmonização na dualidade apresentada pela Educação Profissional, como Ciavatta descreve:

“a relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” (CIAVATTA, 2008, p. 408).

Nesse sentido, com o desafio de uma base educacional que amplie espaços de afetividade mútua e elementos de coesão social, contém aspectos que considerem as necessidades econômicas e sociais, com a pretensão de criar um tipo único de escola preparatória para a vida em sociedade, para que possa superar o ativismo capitalista, permitindo o desenvolvimento máximo das capacidades do educando. Portanto, entende-se que o IFPI inspira, por ser uma instituição inovadora, ousada, com capacidade de irradiar boas práticas voltadas para a cidadania e com espaços de socialização política, através de seu modelo, que tenta superar uma representação, quase absoluta, ao poder econômico, mas com atuação que gere normas e valores que permitam a participação dentro de sua rede de relações:

[...] cabe mencionar que o espaço e tempo escolares, as atividades ali desenvolvidas são ricas oportunidades para exercer democraticamente a convivência, ensaiar a participação, fixar não só atitudes de respeito e tolerância, como também de colaboração com os demais (SACRISTAN, 2001, p 26).

A Organização Didática vigente, orienta o desenvolvimento de processos de uma educação instigadora e criativa, considerando necessidades sociais, conforme explicita em seu Art. 4º,

O IFPI tem como função social promover educação científica, tecnológica e humanística, visando à formação integral do aluno, com o intuito de torná-lo um cidadão crítico-reflexivo, portador de competência técnica e ética, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais; em condições de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentada na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA, 2010).

A citação enfatiza uma atuação voltada à formação de cidadãos ativos na conquista de uma sociedade mais justa e igualitária, o que nos remete à contraposição do projeto de educação neoliberal imposto na história da educação profissional que pretende “condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao desempenho profissional e à consequente reprodução do capital” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 19), para uma educação respaldada na formação humana. Com base nos aspectos descritos pretende-se verificar, quanto às dimensões do PDI, as exterioridades relativas a participação política e ao desenvolvimento econômico.

## **4 MÉTODO UTILIZADO NA PESQUISA**

### **4.1 Tipo de investigação**

O tipo de estudo que se desenha é de uma pesquisa de abordagem qualitativa, devido à abrangência da natureza do estudo, do objeto e do problema que o estrutura, pois lida com interpretações da realidade social (BAUER, 2007). A abordagem qualitativa da pesquisa tem como objeto de estudo

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 23).

Configura-se, ainda, como do tipo descritiva e exploratória, combinada com pesquisa bibliográfica e documental, em que se pretende analisar um documento definidor da missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos.

### **4.2 Objeto de Estudo**

O objeto de estudo integra o Instituto Federal do Piauí, sendo uma instituição de educação profissional e tecnológica, que oferta os níveis e modalidades de atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; especificamente através da análise de seus dispositivos institucionais de planejamento e pedagógicos e leis oficiais.

### **4.3 Procedimentos de coleta de dados**

Quanto aos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados, os documentos analisados encontram-se disponíveis no Site Oficial da Instituição ([www.ifpi.edu.br](http://www.ifpi.edu.br)), a análise proposta por esta pesquisa buscou apreender ideias, conceitos e temática do ponto de vista investigativo. Com relação ao campo empírico e em busca de norteadores dos instrumentos de participação política, optou-se pela análise dos seguintes documentos institucionais: Organização Didática e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010 -2014 e o PDI 2015-2019.

#### 4.4 Procedimento de análise dos dados

A abordagem qualitativa realizada mediante análise de conteúdo, abordagem que tem sido muito utilizada na análise de comunicações nas ciências humanas e sociais, e que Minayo (2000) afirma ser um método mais comumente adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas).

Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, entendida como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁSILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5). Segundo Lüdke e André (1986), esta

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dessa forma, fizeram parte, como objetos de análise, documentos oficiais, leis que fundamentam a Educação Profissional ofertada pelo Institutos Federais, as políticas públicas presentes nesses documentos, além da Constituição Federal de 1988. Os materiais pedagógicos também foram objetos de análise deste trabalho, entendendo que contribuem para a pesquisa no campo educacional, tendo em vista que, no ato de educar, são mediadores na relação entre educadores(as) e estudantes, com uma proposta de formação humana, e que, segundo Silva e Carvalho (2010),

[...] pode ser considerado um importante instrumento no processo educacional, no momento em que é um espaço onde as ideias são veiculadas, onde se transmite e se transfere conhecimentos dos mais diversos tipos, do senso comum ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos ligados à difusão e perpetuação de valores, ideias e costumes, dentre muitos outros. (SILVA; CARVALHO, 2010).

Segundo Bardin (2009) a Análise de Conteúdo é dividida em três fases, que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consiste em um planejamento da análise partindo do contato inicial e das primeiras impressões sobre os dados, entendida como leitura flutuante; além da escolha

do corpus que é “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2009, p.122) que, neste caso, foi definido a priori; a formulação de hipóteses e objetivos; e o levantamento de temas recorrentes. Nessa fase “[...] devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.” (BARDIN, 2009, p.126, grifos da autora) e finaliza com a preparação do material para análise.

A exploração do material consiste na aplicação prática da fase descrita anteriormente, “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas [...]” (BARDIN, 2009, p.127). na categorização dos dados foi utilizado o software NVIVO, versão 12. E o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação é a fase em que se pode “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas.” (BARDIN, 2009, p.127).

Dessa forma, a análise foi iniciada com os objetos da pesquisa, principalmente o “Plano de Desenvolvimento Institucional” e a “Organização Didática”, partindo da leitura flutuante, que objetiva

[...] descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2009, p. 131).

Dessa forma, a leitura flutuante permitiu a identificação de conteúdo e características a partir das unidades temáticas pertinentes ao objetivo da pesquisa, especificamente as dimensões conceituais da Educação Profissional, Participação e Cidadania. No decorrer das leituras, também foi realizada a “exploração do material”, que consistiu em realizar o recorte de trechos dos textos, que se destacavam quanto à temática analisada e, posteriormente foram categorizados conforme o tema identificado.

No tratamento dos dados os conteúdos destacados foram analisados com vistas à refletir sobre os conceitos, recorrendo como embasamento teórico da pesquisa aos preceitos da perspectiva da Educação Profissional abordada por Moura (2013), Saviani (2008), Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2005). No que se refere aos conceitos de participação e cidadania recorreremos às reflexões Pateman (1992), Bordenave (1983) sobre as ideias, valores e expectativas dos projetos políticos neoliberal e o participativo democratizante, identificando-os nos materiais didáticos.

Para contribuir com a identificação dos objetos da pesquisa utilizados no decorrer das análises, elaboramos o Quadro 2 que apresenta os Códigos de Identificação e os sucessivos Dispositivos Institucionais.

Tabela 2: Código de identificação dos dispositivos institucionais

Código de Identificação	Dispositivo
<b>PDI 2010</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014)
<b>PDI 2015</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)
<b>OD 2010</b>	Organização Didática (2010)
<b>OD 2018</b>	Organização Didática (2018)

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Vale lembrar que, os dispositivos institucionais utilizados foram elaborados após a lei de criação dos Institutos Federais, e representam o material atualizado de planejamento das atividades estratégicas e pedagógicas. Os matérias estão identificados por um código, conforme o quadro 2, ou seja, cada vez que um trecho ou uma ideia presente neles for citada, a referência será este código.

## 5 RESULTADOS ALCANÇADOS NA PESQUISA

### 5.1 A estrutura e os Dispositivos institucionais

O Plano de Desenvolvimento Institucional, ao sistematizar um conjunto de informações sobre o IFPI, torna-se um documento de referência institucional. Nesse sentido, compromete toda a comunidade acadêmica na busca e realização dos objetivos e metas estabelecidos para um período de cinco anos, apresenta a estrutura dos órgãos colegiados do IFPI são o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do Instituto e tem a finalidade de formular a política geral da Instituição nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar.

O Conselho Superior (CONSUP) tem a seguinte composição: a) o Reitor, como presidente; b) a representação de 1/3 (um terço) do número de campi, destinada aos docentes, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares; c) a 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; d) a representação de 1/3 (um terço) do número de campi, destinada aos servidores técnico-administrativos, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares; e) 2 (dois) representantes dos egressos e igual número de suplentes; f) 6 (seis) representantes da sociedade civil, sendo 2 (dois) indicados por entidades patronais, 2 (dois) indicados por entidades dos trabalhadores, 2 (dois) representantes do setor público e/ou empresas estatais; g) 1 (um) representante e 1 (um) suplente do Ministério da Educação, designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; h) a representação de 1/3 (um terço) dos diretores-gerais dos campi, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) e igual número de suplentes, eleitos por seus pares. (PDI 2015, p. 202)

A composição do órgão máximo do IFPI contempla os segmentos interessados na implementação de políticas de educação profissional, no entanto, verificamos que a Reitoria, como unidade organizacional executiva central, é responsável pela administração e supervisão de todas as atividades do IFPI.

No regimento interno do Conselho Superior (CONSUP) descreve a centralização do poder na figura do gestor máximo da Instituição, no caso do Reitor de modo contínuo. Assume o papel de centro de comando através de ações —aprovar ad referendum, —presidir, —submeter à apreciação, onde deveriam ser tomadas decisões de modo consultivo e deliberativo. Camps (1996) aponta que aqueles que não são atendidos nos seus anseios e não se sentem parte do que foi proposto possivelmente ficarão indiferentes. E quem é indiferente tende a não participar. E se não há participação, a representação e a legitimidade ficam

comprometidas e, assim, todo o sistema democrático perde o sentido de ser, desse modo, ainda que sejam apresentados canais de participação na gestão democrática, em um sentido prático não há o espaço de fato, ainda que seja possível a manifestação de vontades.

Conforme Pateman (1992) “Estar em posição de influenciar uma decisão não é o mesmo que estar em posição de (ter o poder para) determinar o resultado ou tomar essa decisão.” (PATEMAN, 1992, p. 96), vai de encontro uma manifestação mais atuante da comunidade acadêmica e necessidade do resgate dos processos de participação, que nos leva às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. (GOHN, 2011, p. 16).

No que tange à gestão democrática<sup>16</sup>, entende-se que a democracia é teoria, é forma e é procedimento. Se pensarmos nela como procedimento, a questão da escola é fundamental, ou seja, um país democrático e uma escola democrática devem se reger pelos mesmos princípios democráticos, entretanto, os procedimentos aplicados em um e em outros podem e, por vezes, devem ser diferentes. Nesse aspecto,

No IFPI, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação. Nessa ótica, os processos de gestão envolvem ações que procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos. (PDI 2010, p. 195)

Desse modo, a existência de canais de participação descritos nos documentos institucionais, caracterizam além da participação política, mas que promovam a participação cidadã que vá além de oferecer educação gratuita e de qualidade a todos, há que se ter uma escola que ofereça aos seus estudantes e demais envolvidos na comunidade escolar uma educação que propicie conhecimentos técnicos e sociais, visando a formação do espólio democrático, e participar da democracia fora dos muros da escola, portanto, terão o poder de decidir a qualidade e existência da democracia. Passando da teoria para os procedimentos, sobre democracia e educação, há que se considerar ainda os escritos de Barroso (2005) referentes à

---

<sup>16</sup> Gestão é um termo emprestado das ciências sociais aplicadas da administração; democrática, que deriva de democracia é um termo cunhado na esfera da política e estudado, precipuamente, pelas teorias políticas. Partindo dessa premissa é que se entende necessário que um estudo que envolva gestão democrática da escola não deva abster-se das teorias políticas e das teorias da democracia. Conhecer o conceito na sua concepção original contribui, inequivocamente, para compreensão desse conceito aplicado a um âmbito específico, que é a escola.

regulação da educação, em que o autor aponta a importância do envolvimento e da participação nos processos decisórios.

Na consolidação da gestão democrática e transparente em todos os setores da Instituição, o IFPI adotará as seguintes práticas institucionais: implementação, no nível da gestão dos Campi, dos processos de planejamento, inclusive o orçamento, utilizando metodologias que viabilizem a real participação da comunidade do IFPI; elaboração de um projeto anual de captação de dados para a definição, de forma participativa, de critérios que orientem a elaboração da proposta orçamentária do IFPI abrangendo todos os Campi. (PDI 2010, p. 73)

O IFPI tem cinco Pró-Reitorias dirigidas por Pró-Reitores nomeados pelo Reitor, sendo órgãos estratégicos responsáveis pela definição de políticas e diretrizes referentes às dimensões de ensino, pesquisa, extensão, administração, planejamento e desenvolvimento institucional. A Pró-Reitoria de Administração tem como atribuições planejar, dirigir, superintender e coordenar as atividades de administração e planejamento orçamentário da Instituição. A Pró-Reitoria de Articulação e Integração Institucional tem como atribuições planejar, superintender, coordenar, fomentar, avaliar e acompanhar as políticas de desenvolvimento institucional e articulação em estreita interação com os demais órgãos do Instituto. Verifica-se a tomada de decisões estratégicas por gestores indicados pelo Reitor, o que Pateman (1992) descreve como “participação parcial”, e destaca-se a necessidade de avançar em mecanismos de participação direta na gestão democrática da escola, tornando-a mais efetiva, ao contrário da participação decorativa, estabelecida quando se tenta transpor as premissas da administração da empresa privada para a escola.

## 5.2 Referências sociopolíticas dos Dispositivos Institucionais

Para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional atual (PDI 2015-2019) foi criada uma comissão central, para coordenar os trabalhos, e diversas comissões locais, compostas por representantes de todos os segmentos da instituição, em todos os Campi do IFPI, para construção do perfil desejável para uma instituição educacional de seu porte, em que cada comissão contribuiu com aspectos relevantes para sua construção, tendo por base os objetivos que nortearam os trabalhos: superar, por meio da análise crítica de sua história, os desafios do momento presente; assegurar sua divulgação, proporcionando oportunidade aos públicos interno e externo de acessá-lo e participar de sua necessária e contínua atualização; constituir-se instrumento de orientação para acompanhamento e execução de programas e projetos da instituição; planejar, de forma objetiva, o futuro da instituição em conformidade com os movimentos atuais da sociedade piauiense e, por extensão, da nacional;

A Comissão Central é responsável pelo planejamento, organização e execução dos trabalhos de elaboração do PDI para o período 2015-2019. Tem como outras atribuições desenvolver os seminários de sensibilização e de planejamento estratégico dos Campi. É a responsável por consolidar a versão final do documento para encaminhamento ao Colégio de Dirigentes (COLDIR) e Conselho Superior (CONSUP). A Comissão Central para elaboração do PDI 2015-2019 foi constituída conforme Portaria nº 145, de 31 de janeiro de 2014 e nº 3.129, de 04 de novembro de 2014.

A participação, nota-se, ainda, na gestão democrática da escola está intimamente ligada à administração escolar, devido aos mecanismos de participação, que são a Associação de pais e mestres (APM); o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. No IFPI, de forma a identificar as fragilidades e potencialidades das políticas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão da Instituição, além de constituir uma comunicação entre a comunidade acadêmica e os gestores institucionais, os dispositivos institucionais analisados apresentam a elaboração de um relatório que possa nortear as ações de melhoria da instituição, a autoavaliação institucional. Constitui um processo contínuo e sistemático que visa compreender as fragilidades e potencialidades da instituição, em suas várias dimensões, promovendo a melhoria da qualidade educacional e a ampliação da sua relevância social.

A participação dos membros da Comissão Própria e Avaliação (CPA) Central e Local do IFPI, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem por objetivo da autoavaliação, ou seja, avaliar a IES de maneira global, buscando identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas.

Ainda nesse contexto, o Decreto nº 5.773 de 2006 sinaliza, de uma vez, a distinção entre avaliação e a regulação, evidenciando, por um lado, a autoavaliação como processo articulado à avaliação externa e a reavaliação e, por outro, o propósito de disseminar uma cultura da avaliação nas IES, a partir da institucionalização das CPA, na tentativa de promover um paradigma avaliativo na perspectiva da emancipação.

Desse modo, a perspectiva de articular a avaliação e o planejamento institucional, no IFPI, a avaliação, enquanto instrumento de gestão é concebida como um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção, sendo composta por, no mínimo, dois representantes do corpo docente, um representante dos setores técnico administrativos, um representante discente matriculado e frequentando e um representante da Sociedade Civil.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) (Brasil. MEC, 2004, p. 9), os principais objetivos da autoavaliação são: produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade, em um ciclo que favorece a busca orientações que fortaleçam as bases de uma democracia moderna, em que o cidadão seja resgatado a uma participação efetiva (FRIGOTTO, 2001, p. 83-84).

A referida comissão é responsável pela construção de um projeto institucional através de princípios de gestão democrática e de autonomia, que visam consolidar a responsabilidade social e o compromisso científico-cultural. O processo deverá ocorrer dentro de uma perspectiva de políticas institucionais que atendam a toda uma comunidade acadêmica. E isento de qualquer intervenção político administrativa, tanto interna como externa, de acordo com a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. O que favorece a implementação das suas políticas de ensino de que

criar dispositivos de regulação, acompanhamento e avaliação, em conformidade com a legislação, que operem a favor da unicidade do trabalho educativo e que permitam apurar a pertinência e a relevância dos projetos institucionais para o cumprimento da sua função social. (PDI 2015, p. 85)

A participação política é permitida ainda por meio dos canais institucionais de participação como as eleições para a escolha do diretor. Em 2004, ainda como CEFET-PI, teve o seu primeiro diretor-geral eleito pelo voto popular. O público votante foi constituído pelos

docentes, discentes e servidores administrativos., desde então fora implementada a escolha dos dirigentes através de eleições, Paro (2003, p. 26) aponta esta proposta no trecho a seguir:

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidades, como um dos critérios para escolha do diretor de escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido de provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade. Para isso é preciso reconhecer que a fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes legislativos em âmbito municipal, estadual e federal está em que, assim, a população fica privada de processos que, durante os períodos de mandatos parlamentares ou governamentais, permitiriam controlar as ações dos eleitos para tais mandatos de modo a atender aos interesses das camadas populares. (PARO, 2003)

Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. A gestão democrática apresentada é um processo político, que envolve pessoas que disputam o poder. Souza (2009, p. 125).

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

### **5.3 Elementos que contribuem para a formação em Participação e Cidadania presentes nos Dispositivos Institucionais**

Definimos, ainda, a cidadania como um dos efeitos desejáveis da democracia. Examinamos, inclusive, nos textos analisados, a partir de suas finalidades a existência de objetivos relacionados ao desenvolvimento da dimensão humana,

O IFPI destaca-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com

responsabilidade econômica e social, incluindo, a partir de 2015, a responsabilidade ambiental em suas estratégias. (PDI 2015, p. 21)

Desse modo a escola torna-se imprescindível, diante dessa circunstância, assumir uma educação que vise “[...] à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito [...]” (PARO, 2011a, p. 28). A democratização escolar passa a influenciar dimensão a se alcançar no processo político de democracia nas instituições políticas da sociedade. “[...] há uma relação entre os sujeitos e os contextos, um afetando o outro, de modo que as formas de organização do contexto influenciam a motivação e a aprendizagem das pessoas.” (LIBÂNEO, 2013, p. 274).

E com o desempenho de dispositivos que implementem a participação tornando o cidadão portador de competência técnica e ética, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais, o que corrobora a premissa de Comparato (1993), que destaca que não há cidadania sem o advento da participação popular. Em oposição ao projeto liberal de educação, tem-se postulado outra concepção de educação, na perspectiva da classe trabalhadora, respaldada na formação humana. A compreensão de Ramos (2001) sobre formação humana é “[...] o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.” (RAMOS, 2001, p. 26).

Com relação à cidadania, os dispositivos tratam de outros aspectos relevantes, tais como o

Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade. (PDI 2015, p. 50)

Assim, é necessário salientar que não é somente a participação eleitoral que vale. Participar significa, também, não se inibir perante aos problemas comuns a todos. E essa participação não tem que necessariamente que ser direta, pelo contrário. Pontuadas tais questões, Dahl (2001, p.61-62) apresenta uma definição de democracia, quase estende também ao conceito de gestão democrática da Escola.

A democracia não é apenas um processo de governar. Como os direitos são elementos necessários nas instituições políticas democráticas, a democracia também é inerentemente um sistema de direitos. Os direitos estão entre os blocos essenciais da construção de um processo de governo democrático. (DAHL, 2001)

De acordo com a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, a responsabilidade social da IES é definida, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à

inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. As ações do IFPI voltadas para a responsabilidade social serão planejadas de modo a contemplar a sua contribuição quanto à inclusão social, desenvolvimento social e econômico, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural das regiões do Piauí onde os Campi atuam. De modo mais abrangente, empenhar-se para que as ações locais tenham reflexo positivo no âmbito da região Nordeste e do País.

A inclusão social refere-se à relação das políticas institucionais com processos de inclusão social, envolvendo a alocação de recursos que sustentem o acesso e permanência dos estudantes, tais como, bolsas de estudo, apoio psicopedagógico, facilidades para pessoas com deficiência. Também inclui a prestação de serviços gratuitos à população, relacionados com os cursos que oferece, a promoção de campanhas educativas e outros benefícios que levem à população mais necessitada serviços de boa qualidade.

A Pró-Reitoria de Ensino, além de manter atualizadas as diretrizes pedagógicas para a oferta com qualidade de cursos na modalidade EAD, regulamentará os procedimentos administrativos e cargas horárias docentes, adequadas para cada projeto de curso nessa modalidade, bem como para a elaboração de conteúdos didáticos e gestão de cursos a distância. Devido às grandes distâncias e à falta de disponibilidade de tempo, para saírem de suas cidades, muitas pessoas deixam de ter acesso à educação técnica e superior profissional. Esse quadro é elevado para os dias atuais, principalmente após o final desta “década da educação”, quando se tem um contingente muito significativo para a realidade do Estado. As prefeituras e o Governo do Estado do Piauí, por outro lado, também têm interesse em que seus docentes possuam a habilitação necessária, não somente para se manterem dentro dos parâmetros de legalidade de seus sistemas de ensino, mas visando a melhoria significativa da qualidade na educação básica, alicerce fundamental para formação cidadã.(PDI 2015, p. 61)

É imprescindível pensar sobre o papel da escola na formação de valores e princípios que são importantes para a democracia e a cidadania, Ramos (2011, p. 47) explica que por meio da educação é possível a conscientização necessária para a emancipação, na medida em que promove a compreensão das determinações históricas, das condições de existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade e das relações sociais que nela se estabelecem. Desse modo, considerando os obstáculos e limites que as relações de desigualdade e diferença configuram “[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” (CIAVATTA, 2012, p. 88). Portanto, a cidadania tanto é estruturada a partir da igualdade de direitos como no respeito às diferenças individuais.

## 6 DISCUSSÕES

Os sentidos atribuídos à participação política aos dispositivos institucionais apresentam características que favorecem a uma participação democrática e crença na democracia como um regime forte e necessário. A eleição do Luiz Inácio Lula da Silva e as lacunas no processo político-histórico representaram, em certa medida, um avanço e redimensionamento das concepções neoliberais que predominaram o pensamento econômico e político nos anos de 1990. De forma audaciosa, no que diz respeito à combinação da política econômica anterior com uma política social mais vigorosa, o Governo Lula toma medidas e desenvolve ações para conduzir um projeto social nacional voltado para a retomada da política de desenvolvimento regional, o crescimento econômico, a educação profissional como função estratégica desse modelo de crescimento e desenvolvimento e a distribuição de renda, além da soberania nacional no plano político.

Ainda que apresentem traços marcantes da lógica do sistema capitalista, em que a educação cumpre um papel de qualificação da classe trabalhadora para o mercado, foi possível verificar a preocupação na elaboração dos dispositivos institucionais em relação aos instrumentos de participação escolar e social, em busca de desenvolvimento de habilidades voltadas ao desenvolvimento socioeconômico, o atendimento às demandas de mercado ainda é um traço marcante, contudo, de acordo com Pacheco, o Instituto Federal não formaria apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho; uma aceção mais ampla, de trabalho enquanto fundamento formativo e ontológico da própria condição humana, possuindo mecanismos de disparos que induzem a uma atuação das forças sociais presentes no ambiente de microparticipação.

As reformas ocorridas na Educação Profissional no Brasil ao longo dos anos apresentam entrelaçamento aos projetos de governo desde sua criação, com hegemonia a um projeto liberal, somente a partir do primeiro mandato do presidente Lula, ocorreram alterações nas legislações que regulamentam essa modalidade de educação, com destaque a uma atuação estreita com os setores produtivos locais de modo a promover/desenvolver aspectos socioeconômicos nas localidades onde se inserem. Tal fato pode ser complementado pela expansão da Rede federal de educação profissional no interior do país, com essa “nova institucionalidade” prioriza as demandas locais, estende à comunidade o acesso ao conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão, bem como pretende alterar a realidade social e desenvolver o sentimento de pertencimento a uma região.

A política educacional de expansão da educação profissional, técnica e tecnológica, aliada as de expansão do ensino universitário e da pós-graduação, aumenta as liberdades individuais e as capacitações dos cidadãos. Cabe ressaltar, que dado o estoque expressivo de pessoas excluídas da educação no passado, ainda há necessidade de avançar mais, a fim de incluí-las, visando o desenvolvimento do país.

A partir do desempenho de uma cidadania ativa voltada a solução de problemas coletivos espera-se da comunidade acadêmica que suas aspirações sociais em um ambiente micro encontrem terreno fértil para atuação o ambiente de macroparticipação. As potencialidades postas aos IFs para a realização de sua função social, para além da mera reprodução hoje posta na Lei 11.892/2008, precisa de outras posturas impositivas para a exploração de sentidos voltados a uma formação humana, a desenvolver iniciativas e procedimentos para apreensão de sentidos voltados a solucionar problemas coletivos.

O fato de o IFPI apresentar instrumentos de participação, ainda requer avanços no planejamento de suas ações de gestão democrática e pedagógicas, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Organização Didática atuam como planejamento de ações participativas, porém não se pode inferir a capacidade dos participantes em influenciar uma decisão ou determinar um resultado, no sentido de uma participação efetiva em prol da gestão democrática.

É preciso apontar se dentro dos processos decisórios há o fomento de atitudes de estímulos voltados a uma maior integração da comunidade escolar em buscar por soluções de diversas demandas, que sejam sujeitos ativos e promotores de seu conhecimento através das práxis participativa. Desse modo, a presença de instrumentos que demandam a participação política na escola, devem desenvolver compreensão crítica das problemáticas existentes no ambiente escolar, ainda que mantenham apatia e descrença na resolução desses, a atuação desejável da comunidade escolar é como uma oportunidade de preparação para transpor a barreira de uma democracia eminentemente liberal para a valorização de atitudes participativas, impulsionando uma cidadania ativa.

A análises de dados mostrou que a Educação Profissional, nos moldes do IFPI, permite compreender que se trata de uma instituição que promove um reforço às necessidades sociais, atuando no desempenho dentro da categoria trabalho, princípios educativos voltados à participação política, entendida como atuação dentro da gestão democrática, no ensino, pesquisa e extensão. Não podemos deixar de mencionar que a missão institucional de “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais” integrada assim a um conceito de participação social, em que os princípios democráticos precisam ser mobilizados em torno de discussões de desenvolvimento local, tanto no âmbito social quanto

econômico coerente com as demandas diversas da região, em especial dos segmentos da população historicamente marginalizados, com o direcionamento e ressignificação da função social das instituições.

A política educacional brasileira está incorporada na política econômica, no entanto, com a expansão da educação profissional após a criação da Rede Federal de Educação Profissional é compreendida aqui como promotora de espaços de participação a comunidade acadêmica de modo a proporcionar mediação para o engajamento voltado a outro projeto de desenvolvimento político amplo, autêntico e emancipatório, participando do entendimento de que os princípios educativos tratados são como os descritos na Constituição Federal de 88 e na LDB/96, formação para cidadania.

Em um ambiente de socialização política, é possível vivenciar aspectos relacionados a problemas e demandas, que necessitam de uma atuação ativa para resolver, por parte dos interessados, e, assim, exercer um “treino” para atuar em um ambiente macro. No que se refere à cidadania, esta é descrita como base para a participação, quando tratamos de participação em um sentido mais social, como o direito a ter direitos, é indiscutível o papel da escola no desempenho de atitudes políticas, e esta deve sinalizar para abertura de maiores espaços, e o mais importante, que visem uma participação plena.

Algumas categorias de palavras foram levantadas, tais como, Educação Profissional, Participação e Cidadania, para que se perceba se o planejamento das ações estratégicas e pedagógicas vão de encontro a uma nova perspectiva do Instituto Federal, que traça seus passos além do que demanda o capitalismo, mas sinaliza para uma formação humanística e social capaz de transformar a realidades nos quais estão inseridas as suas unidades.

Com a confiança de que a realidade poderia ser diferente e que a educação seria o principal fator de transformação, tratamos a educação profissional que historicamente prepara para o mercado, respaldado pelo ideário do trabalho como princípio educativo inspirador de diferentes projetos de educação voltados para os trabalhadores (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011). Passando, a ambicionar um patamar de formação integral, um modelo que tenha o trabalho como atividade formativa do ser humano e a pesquisa como princípio pedagógico (PACHECO, 2011; SAVIANI, 2007; FREIRE, 1996).

A profissionalização possibilita oportunidade no sentido de aprimorar ou de restringir as possibilidades de inclusão (ou de cidadania) dos mais desfavorecidos economicamente ou dos que são marcados por outras formas de diferença. É primordialmente esse conhecimento que poderá permitir a construção de um novo padrão social de relações, uma

nova racionalidade, com a observância da necessidade de democratizar a gestão escolar cada vez mais, à luz de uma pedagogia em que sejam respeitados os direitos de cidadãos e cidadãs, uma vez que a gestão de fato participativa e democrática pode tornar o pensamento e a prática individualistas uma questão superada no passado institucional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação abordou os sentidos de participação política e cidadania contidos nos dispositivos institucionais existentes dentro de uma instituição de ensino de oferta de educação profissional. Partimos do entendimento de que a escola não é uma entidade independente das estruturas básicas da sociedade, portanto, é pertinente que existam engrenagens que conectem educação, sociedade e trabalho a democracia, participação e cidadania, na perspectiva de uma educação profissional emancipadora com espaços e especificidades a formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários.

Sendo esse entendimento a base para discussão do estudo e dos resultados encontrados, percebemos que o processo educacional voltado para o mercado possui traços que possibilitam captação de sentidos relacionados à construção de um ser humano participativo, repercutindo em aspirações no sentido de transformar a sociedade. Observou-se que se trata de uma organização de relativa autonomia na gestão escolar, aspecto que permite a elaboração de documentos institucionais que sinalizam para oferta de uma formação política crítica voltada para os discentes, por meio da perspectiva de formação humana integral, com abertura para atuação participativa nas decisões de gestão.

O preparo e a qualificação da Educação Profissional para a empregabilidade, influenciada pelas prioridades capitalistas, não oportuniza que o sujeito conheça a realidade como ela é, de modo que esse possa exprimir suas necessidades e pensamentos coletivos, o que muitas vezes pode ser entendido como reflexo de uma sociedade neoliberal, que se utiliza das instituições, abre espaços para participação, no entanto, não qualifica esse cidadão para exercê-la, de modo que se verifica uma valorização dos conceitos de participação e democracia, em oposição à deficiência de práticas e estímulos, o que nos leva a tem como questão o uso do consenso para gerar uma suposta igualdade política entre os desiguais.

Contudo, ainda percebemos nos documentos institucionais que se trata de uma escola que tem como função preparar para compreensão crítica das problemáticas sociais, econômicas e políticas da sociedade, que impulse a participação ativista e revolucionária da comunidade acadêmica. Os resultados encontrados nesta pesquisa possuem relevância social para essa modalidade de educação, como promotora de relações e de espaços de participação contidos em seus instrumentos orientadores, de modo a modificar a realidade, a Educação

Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e que se contraponha ao projeto dominante, na construção de um projeto de sociedade e de educação geral ou profissional como processos que articulem as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Dentre os processos de planejamento no IFPI orientam no sentido dessa integração, com a responsabilidade social de alterar a realidade e atender as demandas sociais.

Travar um padrão de atuação participativa implica, lutar, no plano político, para o Estado governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias. Contribui para ciência política ao levantar questionamentos e trazer resultados sobre temas como democracia, cidadania e política, de modo a contribuir com a expansão destes conceitos em busca orientações que fortaleçam as bases de uma democracia moderna.

Uma nova institucionalidade está sendo construída, novos desafios estão postos e avaliar o desenvolvimento institucional e planejar estrategicamente as ações futuras é imperativo para esse desenvolvimento. Nesse sentido, a pesquisa desvelou que dentro das suas bases documentais é oportunizado inúmeras possibilidades de replicação de participação na sociedade, de modo que os envolvidos no processo de construção desse documentos até os atuantes na sua implementação consentem aos participantes, uma atuação na sociedade por meio das experiências formativas dentro do ambiente escolar, já que por meio da oferta de práticas educativas é possível ter uma perspectiva de uma formação humana integral.

Algumas indagações ficaram sem respostas, tais como, a comunidade acadêmica conhece os dispositivos de planejamento? A atuação da gestão democrática com maior participação depende do interesse da comunidade ou a comunidade depende de estímulos para participar? Quais os gargalos que as resoluções aprovadas impedem que haja um maior número de instrumentos de participação? Ficam esses questionamentos para serem pesquisados a fim de contribuir ao treino de participação política necessário ao desenvolvimento da cidadania ativa e fortalecimento do sistema democrático brasileiro. Por fim, pode-se afirmar que essa pesquisa traz consigo a possibilidade de que estudos correlatos a esse tema sejam desenvolvidos posteriormente.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMOND, G; VERBA, S. **The Civic Culture**: political attitudes and democracy in five nations. Princeton: Princeton University Press, 1963.

ARAÚJO, Ronaldo M. Lima; RODRIGUES, Doriedson S (Orgs). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

ARRAIS, R. 2000. *Elites políticas e oligarquias no Piauí, 1982-1995*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas.

BAQUERO, M. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 21, p. 83-108, nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura(s) política(s) e democracia no século XXI na América Latina**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. Memória política e a constituição da cultura política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 48, n. 2, 2012. p. 86.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**". In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (orgs) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007. GIL, R. *Análise de discurso*. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G (orgs) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a Democracia. **Revista Lua Nova**, n. 38, São Paulo, CEDEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cidadania e Justiça*, In: *Revista Idéias*, nº 24, São Paulo, FDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação para a Cidadania Democracia Contemporânea*. Artigo publicado em <[www.iea.usp.br/observatorios/educacao](http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao)>

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e Democracia**. 6. ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Participação política**. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário de Política*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1991, p. 888-889.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Unb, 1998.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial [da] República Federativa, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, p.18.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base: SETEC/MEC 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm).

CAMARGO, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-539). João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **A Cidade Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1985.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, J. M. de. Introdução: mapa da viagem. In: CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 7 - 13.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo e Clientelismo: uma discussão conceitual**. In: **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. - 2. ed. ver. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_, Maria. **A formação integral: a escola e o trabalho com lugar de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COHN, Gabriel. **Uma persistência de geólogo pelas camadas do poder**. In: O Estado de São Paulo, São Paulo, 19 nov.1988. c. 2, p. 4.

COMPARATO, F. Konder. **A nova cidadania**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. N. 28 e 29. São Paulo, 1993. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S010264451993000100005>.

COVRE, M. de L. M. **O que é Cidadania?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

CURY, C. R. J. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. DAHL, R. **Um prefácio à teoria democrática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 9-16.

DAGNINO, Evelina. OLVERA, Alberto. PANFICHI, Aldo. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, Evelina. OLVERA, Alberto. PANFICHI, Aldo. (org.) A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 13-85.

DAHL, Robert Alan. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DAHL, R. 2001. **Sobre a democracia**. Brasília, Universidade de Brasília, 232 p.

DALLARI, D. de A. **O que é participação política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

D'ÁVILLA FILHO, Paulo. **O Clientelismo como Gramática Política Universal**. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2003. p.152.

DENT, N. **Dicionário de Rousseau**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FAORO, R. **Um tempo novo, numa nova política?** In: **Istoé**, n. 1196 (1992) (02 set.), p. 29.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FARIAS, F. P. 1999. **Do coronelismo ao clientelismo : a transição política capitalista em uma região do Piauí, 1982-1986**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas.

Faria, C.F., 2000. **Democracia deliberativa: Habermas, Cohen e Bohman**. Lua Nova, 49, pp.47-68. DOI: 10.1590/S0102-64452000000200004

FISHKIN, J. **When the People Speak**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FREITAS, Vitor Eduardo Veras de Sandes. **A lógica da formação de governos no Estado do Piauí de 1987 a 2007**. 162p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

\_\_\_\_\_, Marise N. **A educação tecnológica como política de Estado**. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012a (Coleção Papyrus Educação).

FRIORI, Neide A. **Aspectos da evolução do Ensino Público: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. 2. ed. Florianópolis: EDUFCS, 1991.

FUKS, Mário. **Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens**. *Opinião Pública*, Campinas, vol 18, n° 1, junho 2012, p 88-108.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época; v. 24).

GALLO, S. Política e Cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Ética e Cidadania: caminhos da filosofia (elementos para o ensino de filosofia)**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 25 – 34.

GOHN, M. da G. Participação: paradigmas, teorias, definições, representações e significados. In: \_\_\_\_\_. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-32. (Coleção questões da nossa época).

GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaço. **Democracia possível: espaços institucionais, participação social e cultura política**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

GUIMARÃES, M; SILVA, M. C. M. da. **As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe**. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEITE, M. da S. P. Políticas sociais e cidadania. **PHYSIS** – Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 117-131, 1991.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOCKE, J. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1973.

\_\_\_\_\_. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARANHÃO, Cesár, H. **Desenvolvimento social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais**. In: MOTA, A. E (org.). *As Ideologias da contrarreforma e o Serviço Social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p.64

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER Jr., V. **Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade**. In: FINGER, Almeri Paulo. *Universidade: organização, planejamento, gestão*. Florianópolis, UFSC/ CPGA/NUPEAU. 1988. p.53-69.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOISÉS, José Álvaro. **A confiança e seus efeitos sobre as Instituições Democráticas**. In: **Democracia e confiança: Por que os cidadãos desconfiam das Instituições Públicas?** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração**. In: MOLL, Jaqueline. *Educação e profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração**. In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_, Dante Henrique. **Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limites pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação.** In: MOURA, Dante Henrique (Org). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). **Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6 (2), 72-88.

NAZZARI, Rosana Kátia (Org.). **Partidos, Representação e Comportamento Eleitoral no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer M.; PEREIRA, Luís A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes e artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** T&C Amazônia, Amazonas, ano VII, n. 16, Fevereiro de 2009.

PASE, Hemerson Luiz; MÜLLER, Matheus; MORAIS, Jennifer Azambuja de. **O clientelismo nos pequenos municípios brasileiros.** Pensamento Plural, Pelotas [10]:181- 199, jan./jun., 2012.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PRZEWORSKI, Adam. **Democracia e Mercado: reformas políticas e econômicas no Leste Europeu e na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado.** In: In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Marise N. **A educação tecnológica como política de Estado.** In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012a (Coleção Papirus Educação).

\_\_\_\_\_, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social e Outros Escritos.** São Paulo: Ed.Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens.** Brasília: Editora Unb, 1985.

SACRISTÁN, G. J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED editora Ltda, 2001.

SANDOVAL, Mario. La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y laparticipación social y política de losjóvenes. In: **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, B. S.; Avritzer, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa** (39-83). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARTORI, G. **A Teoria Democrática Revisitada.** São Paulo: Ática, 1994.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais no mundo multicultural.** Katály, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 24-31, jan./jun., 2005.

SCHIMIDT, João Pedro. **Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SILVA, Fabiele Aparecida Trujillo da. **Rousseau e a educação do adolescente para a cidadania: contrapontos com a atualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Ronny Carvalho da.; MEIRA, Gilson Proença de. **Educação política, pressuposto para o exercício pleno da cidadania no estado democrático de direito.** *Revista Eletrônica da FEATI*, n. 11, jul. 2015.

VIANNA, L. W. & CARVALHO, M. A. R. 2000. **República e civilização brasileira.** In : BIGNOTTO, N. (org.). *Pensar a República.* Belo Horizonte : UFMG.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Editora: Liber Livro, 3 ed, 2011.

VIEIRA, L. **A Democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais.** Porto Alegre: Edipcrs, 1997.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Bomtempo, 2011.