



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP**



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ROSÂNGELA FEITOSA DE FRANÇA

**GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: O COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO
(CTF/UFPI)**

**TERESINA – PI
2018**

ROSÂNGELA FEITOSA DE FRANÇA

**GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: O COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO
(CTF/UFPI)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas

Orientadora: Prof.^a Dra. Monique de Menezes

**TERESINA – PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

F814g França, Rosângela Feitosa de.

Gestão Pública Democrática: o Colégio Técnico de
Florianópolis (CTF/UFPI) / Rosângela Feitosa de França. –
2018.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
Orientação: Prof.^a Dra. Monique de Menezes.

1. Gestão Pública. 2. Gestão Democrática. 3. Políticas
Públicas. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDD 372

ROSÂNGELA FEITOSA DE FRANÇA

**GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: O COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO
(CTF/UFPI)**

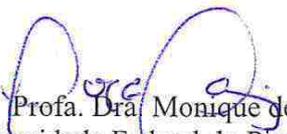
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí – UFPI, para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional

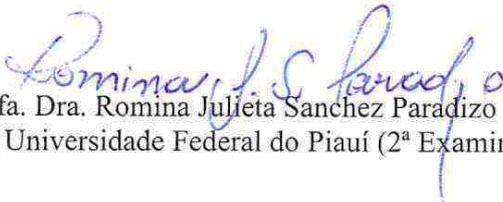
Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas

Aprovada em: 05/09/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Monique de Menezes
Universidade Federal do Piauí (Orientadora)


Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira
Universidade Federal do Piauí (1º Examinador)


Prof. Dra. Romina Julieta Sanchez Paradizo de Oliveira
Universidade Federal do Piauí (2ª Examinadora)

Dedico a meu pai João de França Saraiva, minha mãe Teresinha Feitosa de França e aos meus irmãos, com muito carinho, pelo apoio e confiança, por não mediram esforços e me incentivarem na conclusão de mais uma etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia e socorro presente nas horas de angústias.

Aos meus pais, pelo carinho e capacidade de acreditar e investir em mim, por todo zelo, cuidado e ternura dedicados ao longo do tempo. A presença de vocês representa o amor e a segurança de que tanto preciso em minha vida.

À minha amada vovó, Clementina Pitombeira Saraiva, pelas preces e apoio de sempre.

Aos meus professores, em especial minha orientadora Monique de Menezes, pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Aos meus amigos, especialmente, Marttem Costa de Santana com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho. Nossas conversas e suas dicas de estudos me foram fundamentais desde o princípio.

Aos meus colegas de trabalho e do mestrado, que me ajudaram com incentivo e apoio constantes e a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa decisiva em minha vida.

[...] Há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política. (PARO, 2010)

RESUMO

No atual contexto da gestão pública, discute-se sobre a necessidade das instituições públicas estarem preparadas para prestação de serviços cada vez melhores à sociedade, observando os princípios da participação e transparência e, sobre uma nova forma de gerir os bens e recursos públicos, que embora cada vez mais escassos, são imprescindíveis à gestão pública democrática. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar a gestão pública democrática, seus impactos e suas contribuições para as políticas públicas educacionais. E, de forma mais específica, analisar o modelo de gestão praticada pelo Colégio Técnico de Florianópolis (CTF); identificar as políticas públicas educacionais implementadas no CTF no período de 2007 a 2017; diagnosticar, junto aos gestores públicos educacionais, as concepções de gestão democrática e participativa; fazer uma relação entre gestão democrática participativa e o processo de implementação das políticas educacionais do CTF nos últimos dez anos. A pesquisa foi descritiva com abordagem qualitativa, por meio do método de investigação do estudo de caso realizado no CTF, utilizando as técnicas de análise documental, do tipo análise do discurso, além de entrevistas semiestruturadas, cuja amostra foi composta por vinte entrevistados, dentre eles, gestores em exercício anteriores e vigentes, bem como os demais integrantes do Conselho Administrativo Pedagógico (CAP) representado por membros e não membros do CAP nos três segmentos: docente, técnico e discente. Os relatos dos entrevistados foram gravados, transcritos e inseridos no *software* IRAMUTEQ, que é um programa de análise textual que processou os dados e as análises obtidas foram comparadas e confrontadas ao referencial teórico. Como resultados, a gestão do CTF apresentou aspectos de uma gestão democrática e participativa, pois foram respondidas de forma positiva as questões consideradas pela literatura especializada (ANDRADE, 2006; PARO, 2006; LÜCK, 2009; WERLE, 2003) como inerentes e essenciais a uma gestão democrática e participativa. Questões sobre a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisão, principalmente no que se refere às políticas educacionais implementadas; sobre a operacionalização da gestão democrática por meio da participação dos diversos segmentos representativos da escola no modelo decisório por colegiado, que concede um caráter democrático à escola. Além das respostas positivas obtidas nas entrevistas, onde 60% dos entrevistados disseram considerar a gestão do CTF democrática e participativa. Apesar de também serem identificados pontos negativos quanto à falta de publicização e transparência na divulgação dos resultados das decisões do conselho, percebeu-se que o CTF caminha rumo a um modelo de gestão democrática participativa.

Palavras-chave: Gestão Pública. Gestão Democrática. Políticas Públicas. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

In the current context of public management, it is discussed the need for public institutions to be prepared to provide ever better services to society, observing the principles of participation and transparency, and on a new way of managing public assets and resources, which although increasingly scarce, are essential to democratic public management. In this context, the present study aimed to analyze democratic public management, its impacts and its contributions to public educational policies. And, more specifically, to analyze the management model practiced by the Floriano Technical College (CTF); identify the public educational policies implemented in the CTF in the period 2007 to 2017; to diagnose, together with public educational managers, the concepts of democratic and participatory management; to make a relation between participative democratic management and the process of implementation of the educational policies of the CTF in the last ten years. The research was descriptive with a qualitative approach, using the investigation method of the case study carried out in the CTF, using the techniques of documentary analysis, of the discourse analysis type, in addition to semi-structured interviews, whose sample was composed of twenty interviewees, among them , past and current managers, as well as the other members of the Pedagogical Administrative Council (PAC) represented by members and non-members of the CAP in the three segments: teacher, technician and student. The interviewees' reports were recorded, transcribed and inserted in the IRAMUTEQ software, which is a textual analysis program that processed the data and the analyzes obtained were compared and compared to the theoretical reference. As a result, the management of the CTF presented aspects of a democratic and participatory management, since the issues considered by the specialized literature (ANDRADE, 2006; PARO, 2006; LÜCK, 2009; WERLE, 2003) were considered as inherent and essential to democratic and participatory management. Questions about the effective participation of the school community in decision making, especially regarding the educational policies implemented; on the operationalization of democratic management through the participation of the various representative segments of the school in the decision-making model by collegiate, which grants a democratic character to the school. In addition to the positive answers obtained in the interviews, where 60% of respondents said to consider the management of the CTF democratic and participatory. Although negative points were also identified regarding the lack of publicity and transparency in the dissemination of the results of the council's decisions, it was noticed that the CTF is moving toward a model of participatory democratic management.

Keywords: Public administration. Democratic management. Public policy. Professional and Technological Education.

ÍNDICE DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Conselho Administrativo Pedagógico
CAF	Colégio Agrícola de Florianópolis
CFB	Constituição Federal Brasileira
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CONSUN	Conselho Universitário
CTF	Colégio Técnico de Florianópolis
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EIT	Escolas Industriais e Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTA	Ensino Médio concomitante com Técnico em Agropecuária
EMTI	Ensino Médio concomitante com Técnico em Informática
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-TEC	Educação Profissional e Tecnológica à Distância (Rede e-Tec Brasil)
IES	Instituições de Ensino Superior
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MEDIOTEC	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial do <i>software</i> Iramuteq	66
Figura 2 – Análise de Similitude sobre quais são atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF.....	80
Figura 3 – Nuvem de Palavras sobre quais são as atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF.....	81
Figura 4 – Análise de Similitude quanto às pautas apresentadas no Conselho Administrativo Pedagógico.....	82
Figura 5 – Nuvem de Palavras sobre as pautas apresentadas no Conselho Administrativo Pedagógico.....	83
Figura 6 – Análise de Similitude quanto às políticas públicas educacionais implantadas no CTF.....	85
Figura 7 – Nuvem de Palavras quanto às políticas públicas educacionais implantadas no CTF.....	86
Figura 8 – Análise de Similitude sobre a percepção da gestão do CTF, pontos fortes e fracos	87
Figura 9 – Nuvem de Palavras sobre a percepção da gestão do CTF, pontos fortes e fracos	88
Figura 10 – Análise de Similitude sobre a concepção de gestão democrática e participativa	89
Figura 11 – Nuvem de Palavras sobre a concepção de gestão democrática e participativa	90
Figura 12 – Análise de Similitude que analisam se a gestão educacional do CTF é democrática e participativa	91
Figura 13 – Nuvem de Palavras que analisam se a gestão educacional do CTF é democrática e participativa.....	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Atores Sociais Entrevistados do Colégio Técnico de Florianópolis.....	60
Quadro 2 – Número de Docentes da Educação Profissional e da Base Nacional Comum por Tipo de Curso.....	62
Quadro 3 – Demonstrativo da Função, Formação Acadêmica, Titulação e Ano de Ingresso na Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria docente)	63
Quadro 4 – Demonstrativo da Função, Formação Acadêmica, Titulação e Ano de Ingresso na Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria técnico administrativo)	64
Quadro 5 – Demonstrativo da Função, Curso em Formação e Ano de Ingresso em Curso da Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria discente)	64
Quadro 6 – Número de matrículas nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes período (2007 a 2017)	71
Quadro 7 – Demonstrativo dos temas/pautas discutidos no Conselho Administrativo Pedagógico.....	74
Quadro 8 – Quantitativo e percentagem das respostas dos Membros do Conselho em relação à questão 6 do roteiro (Sim e Não) para gestão democrática e participativa.....	92
Quadro 9 – Quantitativo e percentagem das respostas dos Não Membros do Conselho em relação à questão 6 do roteiro (Sim e Não) para gestão democrática e participativa.....	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	18
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS	18
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS	28
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	31
3	GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA .	39
3.1	PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	41
3.2	GESTÃO ESCOLAR.....	46
3.3	GESTÃO COLEGIADA.....	50
3.4	GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	52
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
4.1	COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO: <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	67
5	ANÁLISES E RESULTADOS	72
5.1	RESULTADOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTO	72
5.2	RESULTADOS DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	78
5.3	RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6.1	SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	100
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS	113
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	116

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo intitulado “Gestão Pública Democrática: o Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI)”, vinculado à Universidade Federal do Piauí e localizado no município de Floriano-PI, objetivou analisar a gestão pública democrática, seus impactos e suas contribuições para as políticas públicas educacionais.

A questão da gestão tornou-se imperativa para efetivar não só a permanência, mas também para a sobrevivência das instituições de ensino, seja ela, de nível médio/técnico ou superior, seja pública ou privada. A gestão democrática pode ser compreendida como um processo político, por meio do qual, as pessoas envolvidas no ambiente escolar identificam problemas, debatem, deliberam, planejam, e acompanham as ações voltadas para o desenvolvimento da instituição de ensino em busca de soluções para resolver os problemas pertinentes na instituição. Nesse enfoque, almejou-se alcançar nessa pesquisa os seguintes objetivos específicos: analisar o modelo de gestão praticada pelo CTF; identificar as políticas públicas educacionais implementadas no CTF no período de 2007 – 2017; diagnosticar, junto aos gestores públicos educacionais, as concepções de gestão democrática e participativa; fazer uma relação entre gestão democrática e participativa e o processo de implementação das políticas educacionais do CTF nos últimos dez anos (2007 – 2017).

Os aspectos mais relevantes para se justificar um determinado estudo são a sua importância social e contribuição acadêmica. Então, o interesse por essa temática está no reconhecimento da importância de se compreender melhor o processo da gestão escolar pública, que tem ocupado vários espaços de debates, onde se discute a melhoria das ações e dos processos educacionais voltados para a melhoria da aprendizagem, tal como sugerido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Nesse sentido, percebeu-se que tal processo, sustentado no diálogo e no reconhecimento das especificidades técnicas das inúmeras funções que a escola exerce, tornou-se passível de observação e análise, tendo em vista a efetividade de todos os segmentos da comunidade escolar. A participação é uma forma de se promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzindo desigualdades entre eles e está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social e as oportunidades de cooperação se justificam e se explicam, em consequência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Outro fator, é o reconhecimento da importância social do *locus* da pesquisa que foi investigado. Além do aspecto acadêmico com a historicização das ações e práticas educativas desenvolvidas ao longo dos trinta e nove anos, marcando e resgatando a história e a memória da Instituição de Ensino.

Na ótica da educação, analisou-se os princípios da gestão democrática e da participação da comunidade escolar/acadêmica, identificando sua aplicação como instrumento pedagógico institucional, bem como, a efetiva participação dos órgãos colegiados e seus respectivos participantes/representantes. Os conselhos escolares são instrumentos de tomada de decisões coletivas e de resolução de problemas e conflitos. Os conselhos são formas de cogestão, como um canal de participação para realização dos objetivos comuns de interesse público. Na lógica dos conselhos gestores de políticas públicas, surge uma nova institucionalidade originada pela constituição cidadã de 1988, cuja participação na gestão das políticas públicas educacionais seria a base onde se efetiva e se exercita a cidadania.

Um intenso e acelerado processo de transformações vem acontecendo em praticamente todos os campos da organização social, econômica e política das sociedades modernas e as instituições de ensino acompanham essas transformações, à medida que produzem, articulam e disseminam informações e conhecimentos nas mais diversas áreas. Esse processo proporciona a oportunidade para as instituições de ensino avaliarem sua missão e adequarem os métodos e práticas utilizadas para a prestação de serviços de forma eficaz e necessária à sociedade. No caso das instituições de ensino, sua missão e razão de existência é a prestação dos serviços educacionais. Desse modo percebeu-se que a gestão deve alinhar-se as atividades administrativas de cunho pedagógico, que se constituem as atividades-fim ou propósito maior das organizações de ensino.

Diante das mudanças que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas na sociedade brasileira, a gestão dos sistemas escolares sofreu alteração e passou por modificações que se fizeram necessárias. Como mencionado, a gestão escolar pública ganhou ênfase à medida que a gestão democrática da educação se impôs como princípio definido na LDBEN n. 9.394/96, estabelecendo e regulamentando as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino.

Para Lück (2009), a gestão escolar compõe-se de uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, orientadas para a promoção da aprendizagem e formação

dos alunos. Constituindo-se um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social.

Sendo assim, estabelecer objetivos, buscar a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, bem como fazer o acompanhamento e avaliação são responsabilidades de todos. E, que uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (interna e externa), pois com a descentralização do poder, pode-se proporcionar a aproximação da escola com a comunidade. Dessa forma, é importante indagar: a gestão do Colégio Técnico de Floriano é democrática e participativa? Como esse modelo de gestão escolar democrática e participativa resulta em políticas públicas educacionais mais inclusivas que vislumbrem a educação profissional e tecnológica?

Nesse entendimento, o pressuposto apresentado no trabalho enfatizou a seguinte hipótese: a gestão do Colégio Técnico de Floriano é democrática e participativa e esse modelo de gestão resulta em políticas públicas educacionais mais inclusivas. Tal pressuposição tem embasamento na literatura especializada em gestão aplicada à educação. Acredita-se que a gestão escolar democrática e participativa é responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional.

A gestão educacional implica gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Segundo Lück (2009), a gestão democrática pode ser compreendida como um processo político, por meio do qual as pessoas envolvidas no ambiente escolar identificam problemas, debatem, deliberam, planejam e acompanham as ações voltadas para o desenvolvimento da instituição de ensino na busca de soluções para aqueles problemas. Esse processo, deve ser sustentado no diálogo e no reconhecimento das especificidades técnicas das inúmeras funções que a escola exerce, como também, na participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, respeitando as normas construídas de forma coletiva para os processos de tomada de decisão, garantindo amplo acesso às informações aos atores e sujeitos envolvidos.

Pressupõe-se que a gestão democrática é mais do que tomar decisões, pois envolve a construção do conjunto da unidade social e do seu processo como um todo por ações coletivas. Por meio do estudo de caso realizado no Colégio Técnico de Floriano, analisou-se a

gestão pública democrática e seus impactos para as políticas públicas educacionais, buscando responder aos objetivos pretendidos na pesquisa, que estruturou o arcabouço teórico dividindo-o em capítulos.

O texto ficou organizado da seguinte forma: além deste Capítulo Introdutório, o Capítulo 2 apresentou os fundamentos teóricos associados à área das Políticas Públicas, das Políticas Sociais e das Políticas Educacionais, cuja fundamentação teórica norteou todo o estudo. O Capítulo 3 enfatizou os principais conceitos que envolvem a Gestão Escolar na Dimensão Democrática e Participativa, tratando sobre os Princípios da Gestão Democrática e Participativa, debatendo sobre o Princípio da Gestão Democrática, que passou a ter essa dimensão a partir das orientações previstas tanto na CFB/88, quanto na LDBEN/96. Descrevendo e analisando os modelos de gestão, em especial, a gestão pública educacional, que engloba conceitos de Gestão Escolar, Gestão Colegiada e Gestão Democrática e Participativa, afim de identificar qual foi o modelo de gestão adotado pelo Colégio Técnico de Floriano e de buscar o embasamento para os objetivos e análises pretendidas nesta dissertação.

Foram apresentados ainda nesta seção, os modelos de Gestão Pública implementados no Brasil ao longo de sua história, cuja finalidade foi contribuir para o entendimento do atual contexto da gestão pública. Tratou-se da excelência da gestão que está associada ao ato de gerir os recursos financeiros, materiais e humanos de forma eficiente e eficaz, afim de que as metas estabelecidas previamente pelas instituições sejam alcançadas de forma efetiva, visando aumentar a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Pois, não há mais espaço para a má aplicação dos recursos públicos, nem para as inadequações na implementação das políticas públicas sociais da educação.

O Capítulo 4 enalteceu os Procedimentos Metodológicos adotados para a realização dos experimentos, assim como as técnicas para coleta e análise dos dados. O Capítulo 5 evidenciou os principais resultados obtidos por meio das técnicas utilizadas para a coleta dos dados, ficando dividido em três tópicos: Resultados da Análise de Documento, Resultados da Análise de Discurso e Resultados da Análise das Entrevistas Semiestruturadas. O Capítulo 6 trouxe as Considerações Finais do trabalho, seguidas das Sugestões e Recomendações Técnicas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Enquanto área de conhecimento, inicialmente, a Política Pública está ligada a uma subárea da Ciência Política, depois ela surge como disciplina multidisciplinar, com origem nos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX. Como informa Souza (2006), o foco da disciplina política pública sempre foi procurar entender e formular questões quanto as razões dos governos escolherem executar certas ações em detrimento de outras. Apesar da ênfase dada às ações do governo, não se destacou tanto o papel do Estado, ou seja, as políticas públicas surgem sem estabelecer relações teóricas com o Estado. A introdução das políticas públicas como ferramenta de tomada de decisão do governo passa a existir a partir do próprio desenvolvimento político das sociedades e das formas de governo que foram se consolidando ao longo do tempo.

Por outro lado, com a intervenção do Estado na economia, partindo das ideias difundidas por Keynes (1996) do governo como protagonista na manutenção e na promoção do bem estar político e social, além das crises econômicas seguidas de guerras mundiais que causaram escassez de recursos, muitos países buscaram resolver problemas ou situações consideradas inadequadas. Com isso, as políticas públicas foram se consolidando como instrumento utilizado para programar ações que produzissem os efeitos desejados e minimizassem tais problemas. Também, a partir de desdobramentos de trabalhos acadêmicos sobre o papel do Estado como promotor de políticas públicas por excelência, essas políticas ganharam maior destaque. Mas, esse interesse em estudar o papel e as ações do Estado vem desde a antiguidade, onde pensadores e filósofos antigos já refletiam sobre o que o Estado faz ou deixa de fazer, sobre como as decisões políticas são tomadas e quais são os direitos e obrigações dos governos.

Nos séculos XVIII e XIX, as principais funções do Estado se restringiam a manutenção da segurança pública, a preservação da propriedade privada e a defesa de suas fronteiras (TUDE, 2010). Com a crescente expansão da democracia, as funções do Estado também se expandiram e no século XX surge uma nova e importante função para o Estado, a promoção do bem-estar social. Para o referido autor, uma nova demanda social requer do Estado uma distinta atuação, mais ligada aos problemas do dia a dia da sociedade. As políticas públicas nascem com a finalidade de responder as demandas da sociedade em determinadas áreas: educação, saúde, segurança, dentre outros. A política pública tem como característica a intervenção na realidade social cuja intenção é efetivar vontades e direitos. Em geral, é o

resultado de um acordo público entre a sociedade e o Estado e sua materialização se faz por meio da tradução em um plano de ação composto por programas e projetos. Na perspectiva de Kauchakje (2007, p. 61-62):

Políticas públicas são formas de planejamento governamental que tem a finalidade de coordenar os meios e recursos do Estado, como também do setor privado, para a realização de ações relevantes e politicamente determinadas. Quer dizer, as políticas públicas implicam atividades de organização do poder, pois são instrumentos de ação do governo com características de fixação de metas, diretrizes ou planos governamentais que distribuem bens públicos; transferem bens desmercadorizados; voltados para o interesse público, pautados nos embates entre interesses sociais contraditórios, sendo base de legitimação do Estado.

Tal qual a composição de uma organização de programas e projetos setoriais, as políticas públicas podem ser percebidas como um processo que congrega recursos, sejam materiais, financeiros ou humanos, suas atividades e relações, que se transformam em produtos ou serviços com valor agregado, afim de atender as necessidades dos cidadãos. As políticas públicas devem ser criadas com o intuito de distribuir de forma igualitária tais recursos.

No Brasil, as primeiras políticas públicas surgiram ainda no governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945). Segundo Castro (2008), embora contemplasse mais especificamente às questões trabalhistas, outras áreas também foram apreciadas, como saúde, educação profissional e habitação. A partir da década de 1930, o país começava a passar por grandes transformações econômicas (transição do velho padrão primário exportador, rumo a um novo, o da industrialização) e de cunho social. A população rural era em torno de 70% e apenas 30% viviam nas cidades. Cerca de cinquenta anos depois, com o incentivo ao processo de industrialização no país, a situação se torna inversa, onde 70% da população se torna urbana e 30% permanece no campo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017a). Essa transição ocasionou inúmeros problemas sociais como por exemplo, aumento da pobreza, do desemprego estrutural e uma acirrada desigualdade social. Nesse período, cresceu o número de direitos sociais e teve início um movimento de conquistas e concessões de direitos propostos inicialmente para os trabalhadores urbanos, pois com a industrialização se instalando no país, tornava-se necessário regulamentar as relações capital e trabalho.

Com a criação do Ministério do Trabalho em 1930, foram introduzidas políticas trabalhistas e uma expansão fragmentada e seletiva dos direitos no país. Ainda nessa década, surgiram programas voltados aos pagamentos de aposentadoria e pensões em diversas

profissões. Como menciona Pinheiro Júnior (2014), o Brasil passou por um processo de desenvolvimento econômico, participação política e modernização social, acompanhado de períodos autoritários (1964 – 1985) e de crises econômicas, quer dizer, passou por roupagens conservadoras, autoritárias e desenvolvimentistas. O autor se refere aos períodos dos “anos dourados” com o projeto de desenvolver a economia de forma rápida, “50 anos em 5”, o Plano de Metas do governo Juscelino Kubistchek; o “milagre econômico”, desenvolvimento econômico que trouxe grandes multinacionais ao Brasil. Em meio a esse processo, o Estado investia fortemente na economia e investia também em políticas sociais, o que evidencia um certo vínculo entre o crescimento econômico e as políticas sociais.

A preocupação em atender as imensas demandas sociais se concretiza a partir da consolidação do eixo das políticas públicas no campo da assistência social como política de Estado, que ocorre de fato, após a Constituição de 1988, com a instituição de garantias aos cidadãos de direitos assegurados nas áreas: educação, saúde, alimentação, segurança, moradia, trabalho, lazer, previdência e assistência social, conforme Art. 6º na forma desta Constituição (BRASIL, 1988). Com a abertura democrática brasileira, a descentralização obteve apoio no sentido de aumentar os direitos sociais, assim como a participação da sociedade no processo decisório.

Para melhor compreender o conceito de políticas públicas e como ele evoluiu ao longo do tempo, através das contribuições recebidas de vários autores considerados “pais” para área da política pública, apresenta-se a seguir as teorias e conceitos acerca dessa temática.

Lasswell (1936) foi o primeiro a introduzir a expressão *policy analysis* ou análise da política pública. Para este autor, as políticas públicas são programas que projetam objetivos, valores e práticas. O autor buscou conciliar os conhecimentos acadêmicos às práticas, de forma a estabelecer um diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e o governo. Uma definição de política pública de Lasswell muito conhecida e que continua sendo bastante utilizada é a que fala que, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Contudo, Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos ou *policy makers*, suas ideias foram questionadas por Lindblom (1981), o qual introduziu outras variáveis, tais quais as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório. Easton (1965) definiu políticas públicas como um sistema, isto é, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Para ele, a política pública recebe *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse.

Outro autor que apresenta uma compreensão interessante sobre as políticas públicas é Frey (2000), quando informa as três dimensões na língua inglesa dada ao termo “política”: a primeira dimensão é a institucional (*polity*), essa dimensão do conceito se refere ao ordenamento institucional do sistema político, às disposições jurídicas a que está sujeito e à estrutura institucional do sistema político e administrativo. Uma segunda dimensão é a processual (*politics*), refere-se ao processo político, às relações conflituosas entre os diversos atores políticos, partidos e agentes do governo, diz respeito aos objetivos pretendidos, aos conteúdos e as decisões de repartição de poderes. A terceira dimensão é a material (*policy*) se refere especificamente às políticas públicas. São conteúdos concretos da ação política, ou seja, o resultado material dos chamados programas políticos ou planos de governo, são as resoluções do Estado para os problemas técnicos e mais imediatos da sociedade em sua concepção mais material. Cada uma das três dimensões tem um significado, mas todas elas estão entrelaçadas, inter-relacionadas e influenciando-se mutuamente.

Autores mais contemporâneos também trouxeram sua contribuição à temática. Teixeira (2002, p. 3) desenvolveu um conceito para políticas públicas que diz: “políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre o Poder Público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Dye (2005) afirma que as políticas públicas são tudo que o governo escolhe fazer ou não fazer, uma vez que, a não atuação do governo também causa impacto na sociedade. Souza (2006), por sua vez, refere que as políticas públicas colocam o governo em ação e/ou analisam essa ação e propõem mudanças no rumo ou no curso dessa ação. De acordo com Heidemann (2009), a política pública vai além da política governamental, pois existem outros atores, o governo não é o único.

Rua (2009, p. 20) cita que: “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”. A autora enfatiza a questão da dimensão pública de uma política ser dada pelo seu caráter jurídico imperativo e que as ações e decisões privadas, mesmo que sejam de interesse público não se confundem com atividade política e com política pública. É imprescindível conhecer alguns dos diferentes enfoques dados ao significado de política pública. Segundo Buenos Ayres (2013), a política pública é um processo de mediação social que existe apenas quando o poder político local ou nacional procura modificar as condições de vida social, cultural ou econômico de atores sociais. De fato, esse conjunto de ações, decisões e atividades desenvolvidas de forma direta ou indireta pelo Estado, com a participação de entes públicos e/ou privados, tem o intuito de

assegurar determinados direitos de cidadania e está voltado para resolução de problemas de interesse público, para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram (GOLDIN, 2003). Uma política pública deve refletir a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva.

Embora as políticas públicas sejam de competência do Estado, não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismos entre essas duas esferas (PEREIRA, 1996). É por meio das políticas públicas que são distribuídos e redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Mas, não existe um único conceito para políticas públicas, nem existe uma concordância entre os estudiosos sobre o assunto. Para Secchi (2009), qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos. Toda política pública é uma forma de intervenção na vida social, estruturada a partir de processos da articulação de consenso e de embate entre agentes sociais com interesses diversos decorrentes de suas posições diferenciadas nas relações econômicas, políticas, culturais e sociais (KAUCHAKJE, 2007).

São muitas as definições, cada uma com um olhar e uma abordagem diferente. Alguns autores defendem a abordagem estatista, enquanto outros defendem abordagens multicêntricas, no que se refere ao protagonismo ou estabelecimento de políticas públicas. A abordagem estatista considera as políticas públicas, privilégio exclusivo de atores estatais. Segundo Secchi (2013), o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do formulador. Ou seja, é política pública somente quando derivada de ator estatal e consiste em decisões autorizadas ou sancionadas pelos atores governamentais. A abordagem estatista admite que atores não estatais têm influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não lhes confere o privilégio de estabelecer e liderar o processo.

A abordagem multicêntrica, ainda conforme Secchi (2013), considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas. Para o autor, o importante não é quem formula a política, que pode ser qualquer um, mas a origem do problema a ser enfrentado, esta é a sua caracterização fundamental. Assim uma política recebe o adjetivo de “pública” se o problema que tenta enfrentar é público.

Heidemann (2010) sugere que a política pública deve ter a abordagem multicêntrica, que a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas. Parece redundante dizer que as políticas públicas são “públicas”, que a essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Assim uma política pública, recebe este adjetivo, se tem a intenção de responder a um problema público, sendo que a abordagem estatista adjetiva o termo política em função do decisor e a abordagem multicêntrica em função do objeto.

Como já mencionado no conceito citado anteriormente por Dye (1984), a política pública deve distinguir entre o que os governos pretendem fazer e o que, na verdade, eles realmente fazem; que a inatividade governamental é tão importante quanto a atividade governamental. Outro elemento importante é a noção de que política pública envolve todos os níveis de governo e não é necessariamente restrito aos atores formais, pois atores informais também são extremamente importantes.

Existe uma pluralidade de pensamentos em torno de políticas públicas, mas para essa dissertação, será adotado o conceito baseado em Souza (2006), como ações e decisões governamentais, com a finalidade de responder às demandas da sociedade, na forma de políticas e programas, que produzirão resultados ou mudanças no cotidiano das pessoas, pois em uma questão todos os teóricos concordam, as políticas públicas causam impactos na vida real.

As políticas públicas não apresentam um único modelo. Existem diferentes tipos, apresentadas por distintos autores, a principal tipologia é a de Lowi (1964). O referido autor, desenvolveu a mais conhecida tipologia sobre políticas públicas com a finalidade de reconhecer o tipo de política pública que está em curso e que poderá interferir ou afetar o processo político. Foi elaborada por meio de uma máxima que diz: a política pública faz a política, ou seja, cada tipo de política pública encontra diversas formas de apoio e de rejeição e que as disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. As tipologias são formas de classificar, não só os autores, mas também os estilos e as instituições envolvidas no processo de políticas públicas.

Para Lowi (1964), a política pública pode assumir quatro formatos diferentes, a saber: O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos ou custos que dificilmente podem ser identificados, gerando impactos mais individuais do que universais, seus efeitos privilegiam certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo, pois são diluídos na sociedade. Como por exemplo, a gratuidade de

taxas ou isenção fiscal para usuários específicos. O segundo é o das políticas regulatórias, que estão mais visíveis para o público, como o nome já diz, regula as ações dos atores que envolvem os burocratas, políticos ou grupos de interesse. Estabelece padrões de comportamento, serviço ou produto. Um exemplo seria a proibição de fumar em locais fechados ou regras para publicar certos produtos. Já o terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e que inflige perdas concretas no curto prazo para certos grupos sociais. Também atribui ganhos incertos e futuros para outros grupos sociais, isto é, o benefício para uma categoria resulta em custos para outra. Por isso, o embate e a barganha é quem determinará o ganhador e o perdedor. Um exemplo que pode ser citado seria a instituição de um novo imposto sobre grandes fortunas que transferisse renda de classes abastadas para programas de redistribuição de renda. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos, definem competências, determinam regras de disputa política. Essas políticas ficam na arena de atores governamentais e estão acima dos outros tipos de políticas porque moldam a dinâmica política nas outras arenas. A exemplo seria a elaboração de regras de distribuição de competência entre os três poderes e do sistema político eleitoral. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente. Elas encontram-se acima das demais políticas públicas, porque tem o papel de estabelecer regras constitutivas.

No Brasil acontecem todos esses tipos de políticas, sendo muito comum o uso de políticas públicas distributivas, políticas financiadas pela sociedade como um todo e que não exigem contraprestação por parte de quem as recebem, como as políticas de educação, transporte e segurança. Como enfatiza Azevedo (2003), as políticas distributivas são o tipo de política majoritário no Brasil. O autor chama atenção para a importância de se combinar a implementação de políticas distributivas, redistributivas e reguladoras, observadas as características de cada modelo, para o enfrentamento do quadro de desigualdades que marca a sociedade brasileira.

A partir da Constituição Federal de 1988, considerada redistributiva, que veio estimular o Governo Federal a tornar as necessidades sociais e políticas públicas mais eficazes, pois as políticas redistributivas são percebidas pelos beneficiários como direitos sociais e atingem, segundo critérios definidos, grandes grupos sociais. São garantidas por programas governamentais e/ou por projetos de lei, inclusive, com a criação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, deu sustentação legal a assistência social, os programas passaram a ser mais contínuos e os cidadãos podem exigir

seus direitos por meio da lei (BRASIL, 1993). Embora sejam comumente soluções gerais e/ou emergenciais para sanar um determinado problema, ao invés disso, deveriam estimular a implementação de políticas públicas redistributivas que realmente reduzissem tais problemas de forma efetiva.

Para melhor entender as políticas públicas e traduzir a sua dinâmica, Kingdon (2003) propôs um processo denominado de ciclo das políticas públicas, organizado em fases, de forma sequencial e interdependentes. Apesar de não cogitar essa realidade, as políticas públicas raramente refletem essa dinâmica cronológica. O referido ciclo esquematiza as fases, as formas e os efeitos de uma política pública.

Para Kingdon (2003), a primeira fase do ciclo é a definição ou formação da agenda e apresenta-se como um conjunto de questões, temas ou problemas que, em determinado momento, são colocados ou definidos como importantes. Essa abordagem enfatiza e questiona por que certos temas entram na agenda política, enquanto outros são ignorados. Essa pergunta pode ser respondida a partir de alguns aspectos: o primeiro seria focalizar no reconhecimento ou definição do problema que necessita ser solucionado de forma imediata, garantindo espaço na agenda governamental. Mas nem tudo que está na agenda vai ser solucionado imediatamente, pois o planejamento é flexível e sua viabilização depende de alguns fatores como a avaliação do cenário ou necessidade política; do custo benefício e dos recursos disponíveis. Outro aspecto seria focar na própria política, assim como focar nos atores envolvidos, afim de criar uma consciência coletiva para decidir o que realmente é prioritário para o poder público, assim como verificar se o problema é de possível solução, ou seja, mostrar sua importância acima de tudo para se constituir de fato uma política pública.

A segunda fase é a identificação ou formulação de alternativas que se refere ao processo de gerar um conjunto de escolhas potenciais para se resolver problemas ou conjunto de problemas encarados como relevantes pelos atores envolvidos no processo. Procura-se nesta etapa, formular alternativas, estabelecendo-se o que de fato será contemplado. Também são elaborados os programas e as estratégias de ação, com o objetivo de se criar metas e regras de conduta a serem seguidas. O estabelecimento das metas e objetivos são importantes para nortear a construção de alternativas e as futuras fases de tomada de decisão, implementação e avaliação de eficácia das políticas públicas. Assim como é fundamental o estudo das potenciais consequências de cada alternativa de solução, que são desenvolvidas por meio de critérios formais e informais, dos potenciais custos e benefícios de cada escolha disponível. Para Dye (2005), a formulação das alternativas para possíveis soluções dos problemas é um trabalho de investigação sobre as consequências e os custos das alternativas

podem ser feitos fazendo uso de três técnicas diferentes, a saber: projeções que são as observações de tendências; predições que utiliza as teorias, proposições ou analogias e, as conjecturas ou juízos de valor criados a partir de aspectos intuitivos e emocionais dos *policymakers*.

A terceira fase é a tomada de decisão que representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções de enfrentamento de um problema público são explicitados. Acredita-se que houve um equilíbrio entre as forças dos tomadores de decisão. Após todas as alternativas avaliadas, nessa fase se define qual será o curso de ação adotado. São definidos os recursos e o prazo temporal da ação da política. Secchi (2013) reconhece três modelos para tomada de decisão: o de racionalidade (absoluta e limitada), o incremental e o de fluxos múltiplos.

No modelo de racionalidade absoluta, entende-se que a decisão é fruto de uma atividade puramente racional, enquanto que na racionalidade limitada são reconhecidas as limitações cognitivas e informativas dos agentes decisores. Já o modelo incremental mantém intactas as estruturas governamentais e os recursos para as políticas, pois tem a visão de que decisões tomadas no passado constroem ou boicotam decisões futuras e limitam a capacidade dos governos de adotar novas políticas públicas ou de reverter a rota das políticas atuais. No modelo de fluxos múltiplos, a política pública é tomada como dependente da afluência de problemas, soluções e condições políticas favoráveis. Nessa abordagem se admite que haja janelas de oportunidade, que favorecem o lançamento de soluções em condições políticas favoráveis, ou seja, é um modelo interpretativo e propõem que as decisões são meros encontros casuais dos problemas, das soluções e das oportunidades de tomada de decisão.

A quarta fase é a implementação da política pública é o momento em que o planejamento e a escolha são transformados em atos. Nessa etapa as regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações concretas. É quando se parte para a prática de fato. Onde são direcionados os recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos para executar a política. É necessário ainda visualizar os erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados e os otimismo excessivos. Na sua obra, Sabatier (1986) apresenta dois modelos de implementação de políticas públicas: *top-down* e *bottom-up*. No primeiro modelo há uma separação entre as fases de tomada de decisão e de implementação, se baseia em uma abordagem funcionalista e tecnicista, que entende que a política deve ser estabelecida na esfera pública e que a implementação é um esforço administrativo comum. Nesse caso, os

tomadores de decisão são separados dos implementadores e as decisões são tomadas de cima para baixo. Já no modelo *bottom-up* se preconiza uma maior atuação de burocratas e redes de atores, tanto na concepção, como na execução das políticas. Nessa expectativa, haveria maior liberdade por parte daqueles que implementam a política para realizar os ajustes necessários para o alcance das metas delineadas, ou seja, as decisões são de baixo para cima. Para Lindblom (1981), cada modelo tem sua vantagem, o *top-down* por ser mais indicado para analisar as possíveis falhas cometidas pela administração nas dinâmicas relacionadas à implementação e o *bottom-up* por identificar com maior objetividade as falhas na elaboração, assim como a tomada de decisão pertencente à classe política.

A quinta fase é a avaliação das políticas que se cria parâmetros de avaliação e formas de medir o desempenho das políticas baseado em critérios e padrões estabelecidos. Essa fase pode ocorrer em três diferentes etapas da implementação da política, seja antes, durante ou depois. A avaliação deve se basear em diagnósticos que verifiquem os impactos das ações implementadas para que os executores dessas ações tenham informações mais precisas para formação de gráficos ou para ajustes nas rotas ou objetivos constituídos anteriormente. Ou seja, serve como ferramenta tanto para os formuladores das políticas quanto para a alta gerência dos órgãos responsáveis. Geralmente, os principais critérios utilizados para as avaliações são a economicidade, a eficiência e a eficácia. A avaliação da política pública é um indicador padrão para se perceber o comportamento de uma política que está em curso, essa avaliação deve ser capaz de ainda de construir um diagnóstico avaliativo no sentido de responder a questões como continuação, reestruturação ou até mesmo sobre a extinção de determinada política.

A última fase é a extinção das políticas públicas, pois elas também têm um fim. Segundo Secchi (2013), as causas mais comuns para a extinção de uma política pública basicamente são: quando o problema que a originou é percebido como resolvido; quando os programas, leis ou ações que as ativavam são percebidas como ineficientes; quando o problema, embora não resolvido, perde a importância e sai das agendas políticas formais. Porém, a extinção de qualquer política pública é dificultosa, devido aos obstáculos legais, à relutância dos beneficiados, aos altos custos de iniciação, ao conservadorismo e inércia institucional.

O ciclo das políticas públicas traz muitas contribuições para uma análise mais integrada das políticas públicas, pois o processo político é muito complexo e cheio de facetas, necessitando articulações tanto em perspectivas micro como macros, que viabilizem o avanço na compreensão sobre essa temática. A importância da exposição sobre o ciclo das políticas

públicas neste trabalho é compreendê-lo para melhor responder ao objetivo específico proposto de identificar as políticas públicas educacionais implementadas no Colégio Técnico de Florianópolis, objeto desta pesquisa.

As políticas públicas abrangem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as políticas sociais, que serão abordadas no próximo tópico. Elas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

As políticas sociais se institucionalizaram a partir da origem da sociedade burguesa no estilo produção capitalista do século XX, que passaram por transformações na sua forma de proteção social (PEREIRA, 1996). A associação das políticas sociais à constituição da sociedade burguesa e ao específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se é inerente às relações sociais desenvolvidas nesse modelo de produção, onde os trabalhadores assumem um papel político e até revolucionário na busca por direitos e medidas de proteção social, sobretudo nos países capitalistas pioneiros da industrialização (Inglaterra/Alemanha). De acordo com Pereira (2008), quando a classe trabalhadora sentiu os efeitos da exploração trazida pelo capitalismo, passou a fazer reivindicações por meio de manifestações sociais, solicitando a interferência do Estado e reivindicando direitos sociais, todavia, não houve um pronto atendimento às suas solicitações e demandas.

“A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 77). É um modo particular de regulação social que se manifesta nesse momento do desenvolvimento capitalista é o Estado protetor, um elemento estrutural importante que traz uma forma de articulação entre mercado e Estado e Estado e sociedade. Pois, a questão social demonstra um conjunto de problemas econômicos, políticos e sociais desencadeados no curso da construção e desenvolvimento da sociedade capitalista. Reforçando essa ideia, Gallo (1992, p. 96) diz que:

O reconhecimento da questão social nos países capitalistas está relacionado à reprodução da força de trabalho, à regulação das relações entre capital e trabalho e à produção de legitimidade, sendo concebido enquanto produto tanto da necessidade que são impostas pelas relações econômicas, derivadas da produção capitalista, quanto pelas demandas de grupos e classes sociais, cristalizadas em relações políticas.

A atuação social do Estado em diversos países deu-se com o aparecimento das classes trabalhadoras urbanas e também para responder aos conflitos que marcaram as relações capital-trabalho num momento de crescente industrialização. No Brasil, as questões sociais ou problemas que marcaram as quatro primeiras décadas do século XX, alocados no cenário social e político da classe operária não era apenas problemática social, mas econômica também, pois a produção da riqueza nacional deixava de ser exclusivamente agrícola e passava a ser ao mesmo tempo industrial (GALLO, 1992).

As políticas sociais adquiriram diferentes características de categorização no sistema econômico capitalista, mas o que melhor atendeu as necessidades sociais da população foi o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, cuja definição, para Esping-Andersen (1991, p. 85), “envolve responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos”. A partir do Estado de Bem-Estar Social, caberia ao Estado garantir direitos sociais que provesse o bem-estar necessário à população, agindo de modo a reduzir os riscos sociais dos indivíduos, baseado no direito social. Surge em alguns países desenvolvidos um conjunto de serviços sociais promovidos pelo Estado para atender à população e garantir alguns benefícios de ordem igualitária e universal, para enfrentarem uma crescente e excludente sociedade capitalista.

Para Arretche (1996), a primeira razão para a expansão do Estado de Bem-Estar social decorre da ordem econômica, resultado das mudanças ocorridas na sociedade nos séculos XIX e XX. Segundo a autora, a industrialização proporcionou mudanças econômicas, sociais e um excedente de riqueza que elevou o Estado a transformar essa riqueza em proteção e direitos para a sociedade. Outro aspecto dessa tendência econômica se refere às necessidades de acumulação e legitimação capitalista, onde o Estado faz investimentos sociais, por meio dos impostos recebidos da sociedade. Tais investimentos beneficiam empresas privadas que já utilizam menos mão de obra, devido ao avanço tecnológico, essa mão de obra é suprimida pelo Estado por intermédio de uma renda mínima, tanto no campo social quanto econômico.

Já na ordem política, existem três perspectivas: a primeira seria o resultado de uma progressiva ampliação dos direitos dos cidadãos, começando com os direitos civis, passando pelos direitos políticos e finalmente pelos direitos sociais; o segundo seria o resultado de um acordo entre o capital e o trabalho organizado, assim, tanto os possuidores do capital quanto os possuidores do trabalho organizado, passariam a demandar do Estado políticas sociais para corrigir os problemas surgidos do acordo estabelecido entre as duas partes; a terceiro seria o resultado de configurações históricas particulares de antigas estruturas estatais e instituições

políticas, ou seja, a capacidade estatal para se criar políticas sociais é diretamente proporcional à autonomia do Estado.

Na realidade brasileira, não teve Estado de Bem-Estar até a década de 1930. Foi a partir do primeiro período do governo Vargas (1930 – 1945), que houve o intuito de regular as relações de trabalho, através da Legislação. Na Era Vargas, ocorreram inúmeras alterações econômicas e sociais, implantou-se a legislação trabalhista e sindical, o sistema de proteção social começa a se estruturar, com o objetivo inicial de mediar as relações entre capitalistas e trabalhadores, principalmente no campo previdenciário. O acesso ao sistema de provisão de políticas sociais era geralmente associado à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comercio em 1930, a Justiça do Trabalho em 1934, implantou-se vários direitos trabalhistas, dentre eles, o salário mínimo com a promulgação da Lei de n. 185 em 1936 e decreto de lei em 1938, a Consolidação das Leis do Trabalho, a jornada de trabalho de 48 horas, a carteira profissional e férias remuneradas (FONSECA, 2012). Nos anos que seguiram vieram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos sociais, políticos e civis que foram se consolidando no decorrer da história. Foi um período marcado pela forte intervenção estatal na economia.

Houve uma considerável expansão dos direitos trabalhistas nesse período, apesar das desigualdades terem se acentuado demasiadamente no período de intervenção militar¹ (1964 – 1985), as lutas sociais e as intervenções populares acarretaram uma maior participação nas escolhas das políticas sociais. Esse foi um reflexo dos movimentos sociais e da realidade brasileira enfrentada naquele momento, por meio de lutas e mobilizações sociais, que marcaram os avanços em direção aos direitos de cidadania, consolidados pela Constituição de 1988, promulgada pela Assembleia Constituinte, cujas leis abrangem diversos segmentos. Essa nova Constituição veio revelar um caráter mais democrático e também pôs fim aos governos militares.

O Estado de Bem-Estar no Brasil tem suas origens conservadoras e ainda guarda características originais no seu segmento, no entanto, buscou-se uma universalização por meio dos preceitos introduzidos pela a Constituição de 1988, que trouxe reformas na área social, a partir da redemocratização do país, consolidando as políticas públicas sociais, instituindo

¹ Intervenção militar no Brasil foi o regime instaurado em 1964 e que durou até 1984, sob comando de sucessivos governos militares. De caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito. O regime acabou quando José Sarney assumiu a presidência, o que deu início ao período conhecido como Nova República ou Sexta República (FICO, 2016).

direitos e assegurando garantias aos cidadãos, conforme dispõe o art. 6º sobre os direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, dentre outros (BRASIL, 1988).

Com isso, abriu-se a possibilidade de um novo aparelho de políticas públicas, devendo ser observadas as características que contribuam para reduzir as ineficiências do sistema. É importante destacar que aspectos externos às políticas públicas, como a participação social, devem ser estimulados e potencializados por ações do Estado, para efetiva consolidação do cidadão como principal ator da esfera pública. Como adverte Kliksberg (1998), um Estado inteligente na área social não é um Estado mínimo, ausente, de ações pontuais de base assistencial. Porém, um Estado com uma “política de Estado”, não de partidos, mas sim de educação, saúde, cultura, guiado para superar as graves injustiças sociais. Um Estado capaz de impulsionar a harmonia entre o econômico e o social, promotor da sociedade civil, com um constante papel sinérgico.

O Estado deve promover espaços públicos para estimular a participação dos cidadãos, precisa gerar condições que induzam o cidadão a se manifestar, a se capacitar, a fazer parte efetiva das políticas públicas, para concretizar seu papel na esfera pública e poder fazer as escolhas almejadas dentre tais políticas. Em meio às políticas públicas estão as sociais e entre elas está o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal, é implementada a política educacional, que é a política que regula e orienta os sistemas de ensino, a qual será tratada no tópico a seguir.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A Política Educacional faz parte do grupo de Políticas Públicas Sociais e é um instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais, que se faz presente por meio da Legislação Educacional do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2006). É uma política de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil organizada, onde se estabelecem processos de tomada de decisões que resultam em normatizações que compõem a Legislação. Utilizando mais uma vez o conceito expressado por (DYE, 2005), se as políticas públicas são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, então, as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

Para Azevedo (2001), ao se falar em política educacional, implica dizer que ela se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos necessários ao modelo social e econômico vigente. Segundo o autor, no

Brasil, raramente existiu uma proposta educacional articulada e de longo prazo, porque os governos em geral, propuseram políticas que privilegiavam visões pessoais ou de grupos que tinham interesses particulares sobre como conduzir o sistema educativo. Por conta disso, várias reformas sofridas ao longo da história da educação brasileira, pouco influenciaram nas atividades pedagógicas.

A alternância do poder, sem apresentar muita preocupação com a continuidade das propostas educacionais, além do desejo em defender interesses particulares e partidários acima dos interesses da coletividade, dificulta e/ou impede a consolidação de uma educação com qualidade para todos. Azevedo (2001) reforça ainda que para se construir uma proposta educacional coerente com as reais necessidades é fundamental que se criem mecanismos políticos que deem continuidade às políticas educacionais, quer dizer, projetos de Estado e não de governo, para que uma política possa ultrapassar governos e tornar-se plurigestional.

As políticas educacionais, assim como as demais políticas, envolvem interesses políticos diversos e por ser um elemento de normatização do Estado, deveriam ser formuladas com a participação, tanto da equipe técnica do Ministério e Secretarias de Educação, como também, pelo coletivo de educadores e gestores que atuam diretamente no espaço escolar, pois somente dessa forma pode-se expressar as aspirações da maioria dos envolvidos no processo educativo e não somente as intenções dos agentes políticos que ocupam cargos momentâneos no poder. No caso brasileiro, a política educacional foi deliberada de forma difusa e assistemática. Somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo uma importante medida educacional, pois como órgão central, tinha como papel fundamental orientar e coordenar as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934 (PINTO, 1986). Foi uma das ações mais objetivas e pontuais para a educação brasileira.

Ao longo dos anos, foram elaborados alguns documentos elementares para produção das Políticas Educacionais no Brasil, a exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que foi escrito durante o Governo de Getúlio Vargas por uma elite intelectual que propôs uma renovação educacional pautada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira (SANDER, 2007). O documento propunha e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, que marcou a definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam serem efetivadas. Esse manifesto foi mesmo pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta para a sociedade, denunciando o atraso do sistema educacional

brasileiro e a falta de inclusão da população a um extenso processo de educação escolarizada, mas serviu de inspiração para o surgimento das Leis que regem a educação.

A proposta era renovar a escola tradicional, com a aplicação da verdadeira função social da escola, pautadas na democracia e na hierarquia das capacidades. O documento exaltou o exercício dos direitos dos cidadãos no tange à educação. A educação pública é compreendida como responsabilidade do Estado, com perspectivas de uma escola única, aonde todos teriam direito à educação de qualidade e igualitária (AZEVEDO, 1932). A laicidade estava relacionada à luta travada contra o ensino religioso e a favor do respeito à personalidade que se forma dentro da escola, fugindo de confrontos religiosos e do desrespeito às crenças. Segundo o texto do Manifesto (1932), a gratuidade é dependente da obrigatoriedade, porque o Estado não pode tornar o ensino obrigatório e igualitário para todos se este não for gratuito e favorecer a todos os níveis econômicos e sociais do país.

A partir dos ideais do Manifesto (1932) foi introduzido o ensino primário gratuito e obrigatório, o ensino religioso tornou-se facultativo, ocorreu a integração entre as escolas primárias, secundárias e superior, sendo elaborado o estatuto da universidade brasileira. Parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, que além de introduzir o ensino profissional, tornou obrigatória para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os associados e filhos de operários.

Mas, o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico a nível federal se deu com o Decreto Lei 7.566/1909, que criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todo território nacional, com o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito que possibilitasse o afastamento da marginalidade e permitisse qualificar os menos favorecidos para entrar no mercado de trabalho (SOBRAL, 2009). Nesse período a economia do país era baseada na atividade rural e ainda não havia iniciado de fato o processo de industrialização.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram do Ministério da Agricultura para o da Educação, por meio do Decreto nº 19.402/30 (BRASIL, 1930), depois as Escolas de Aprendizes se transformaram em Liceus Industriais para dar suporte à expansão industrial. O ensino técnico passa a ser um componente estratégico para o desenvolvimento econômico e um elemento para proporcionar melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora. Período em que houve uma expansão da indústria que passou a se desenvolver de forma rápida e tornou-se necessário a formação de mão de obra qualificada para atender o desenvolvimento econômico (SANDER, 2007).

O ensino técnico de nível médio é o ensino que se destaca como o de mais difícil enfrentamento no curso da história da educação brasileira, em consequência da sua dupla função, que é preparar o aluno para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo prepará-lo para o mercado de trabalho (KUENZER, 1997). No Brasil, a Educação Profissional foi criada para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade e as escolas pioneiras eram voltadas mais para a inclusão social desses indivíduos do que para a formação e qualificação da mão de obra.

Em 1942, aconteceu uma intensa reforma no sistema educacional brasileiro, os Liceus Industriais passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EITs) e o ensino profissional e técnico foram equiparados ao nível médio. Com essa reforma houve um aprofundamento no que tange à criação de novas instituições (escolas técnicas agrícolas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem), centralizando a gestão no âmbito federal. No mesmo ano, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Com a promulgação da nova CFB/46, vieram novas reformas. Foi um período de reivindicações, de movimentos em prol da escola pública, universal e gratuita, que culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino técnico ganhou um novo status com a LDBEN, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para o desenvolvimento da economia e as escolas da Rede Federal de Educação Profissional consolidaram o propósito de instruir os indivíduos, por meio do ensino de um ofício ou profissão. Depois, tiveram mais duas modificações através das emendas reformuladas pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, até ser substituída pela LDBEN 9.394/96.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria abranger todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire. Nesse período, as ideias do educador com um novo método pedagógico de alfabetização foram imprescindíveis para o Brasil. A educação de base apontava para um processo de conscientização e de participação política através da aprendizagem das técnicas de leitura e escrita, influenciando profundamente o pensamento dos profissionais da educação (FREIRE, 1996). Seu método se fundamentava na prática pedagógica não diretiva, que consistia em passar o homem da condição de “objeto” para a de “sujeito” (FREIRE, 1980). Suas ideias tiveram uma ampla repercussão no sistema escolar. Por outro lado, no período militar, a educação sofreu com a queda na qualidade do ensino motivada pelos baixos salários pagos e pelos reduzidos investimentos no setor; com os altos índices de evasão e conseqüente aumento das escolas privadas; com isso, deu-se preferência ao ensino técnico profissionalizante em detrimento do

ensino médio, inclusive, houve uma forte expansão da oferta do ensino profissional também na Rede Federal de Ensino.

A década de 1970, período em que o neoliberalismo² se expandiu enormemente, foi marcada por uma crise estrutural do capital, que se alastrou pelas economias capitalistas, iniciando um processo de transformação nos campos político, econômico e social. Ocorreram alterações no mundo do trabalho e conseqüentemente no processo produtivo que passou do padrão Taylorista e Fordista³, para o modelo denominado Toyotismo⁴, cujas formas produtivas eram mais flexíveis e desregulamentadas. Sobreveio o ideário neoliberalista e os programas implementados pelos países capitalistas contemplavam a reestruturação produtiva, as privatizações aceleradas e o enxugamento do Estado.

Na década de 1980, no Brasil, as propostas educacionais no âmbito do Estado e no campo da sociedade civil evidenciavam as tendências vigentes no cenário político de transição do sistema autoritário para o democrático, que foi marcado por propostas baseadas nas ideias neoliberais. A educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de renda e as reformas educacionais brasileiras ocorreram em meio às crises nacionais e internacionais do sistema capitalista (KUENZER, 1992).

A década de 1990 foi caracterizada por discussões, debates políticos e educacionais no legislativo. A partir da LDBEN/1996, o Brasil, articulou e assumiu compromissos que foram assinados em Conferências Internacionais, incumbindo o país de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos e o comprometimento de escolarizar a Nação, permitindo que a educação fosse, de fato, uma política de Estado, com objetivos, metas e finalidades. A Lei reitera as mesmas finalidades para os estados e municípios quanto a elaboração do Plano

² Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia. Em, em tese, o mercado se autorregularia e regularia também a ordem econômica. Foi implantado pelos governos de vários países no início da década de 1970, como principal resposta à crise do petróleo. Os neoliberais combatem, principalmente, a política do Estado de Bem-Estar Social, um dos preceitos básicos da social democracia (ANDERSON, 1995).

³ Taylorismo e o Fordismo: foram duas formas de organização de produção industrial que provocaram mudanças significativas no ambiente fabril, no início do século XX. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro. A principal característica foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira e as máquinas ditavam o ritmo do trabalho (FORD, 1967; TAYLOR, 1990).

(Frederick Taylor foi o criador do Taylorismo - um engenheiro mecânico americano considerado "o pai" da Administração Científica. Henry Ford criador do Fordismo - um empresário e inventor americano que revolucionou a indústria automobilística. Foi fundador da Ford Motor Company, criador do modelo Ford T e do sistema de produção em série).

⁴ Toyotismo também conhecido como acumulação flexível é um modelo de produção industrial difundido pelo mundo a partir da década de 1970, após a sua aplicação pela fábrica da Toyota, empresa japonesa que se despontou como uma das maiores empresas do mundo na fabricação de veículos automotivos. A principal característica desse modelo é a flexibilização da produção (MAXIMIANO, 2007).

Decenal da Educação (PDE), com a prerrogativa de estabelecer políticas públicas educacionais que atendam as especificidades regionais, identificando as demandas sociais, indicando alternativas para enfrentar as necessidades e sendo compelidos a aplicar percentuais de investimento mínimos na área. A Lei também possibilitou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo um conjunto de diretrizes para as escolas brasileiras. Outras Leis introduziram reformas importantes nos diferentes níveis de ensino foram promulgadas, como é o caso da Lei n. 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

A LDBEN n. 9.394 passou por algumas formulações até chegar a versão que data de 1996, que é a principal fonte de implementação da educação nacional e das políticas que assim as definem. As políticas educacionais no Brasil vêm sendo balizadas por importantes mudanças, sobretudo, na ordem institucional/legal. Com a LDBEN/96, o governo assume como tarefa de sua competência a definição de política educacional, descentraliza sua execução para os Estados e os municípios e o controle do sistema escolar passa a ser exercido através de políticas de avaliação para os diversos níveis de ensino. Novas propostas estão em andamento e muitas modificações ocorrerão no sistema de ensino, a partir das mudanças aprovadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que orienta e norteia os currículos das escolas da rede pública e privada de ensino Infantil, Fundamental e Médio, em todo o Brasil.

A partir da abertura democrática muito tem sido feito na área da educação, visando superar os baixos índices no campo educacional, assim como interferir na qualidade do ensino ofertado no país. Discussões tem ocorrido no âmbito da pesquisa em educação, em relação aos dados educacionais, bem como sobre a legislação construída no contexto do Estado democrático e suas consequências para o plano educacional e para elaboração de políticas públicas em educação. Dados demonstram um avanço da realidade educacional no Brasil, assim como aumento nas discussões com relação a democratização escolar (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017b). As políticas públicas implantadas a partir da redemocratização política brasileira atingiram aspectos pontuais e desenharam uma série de mudanças que favoreceram a abertura de caminhos para a institucionalização dos espaços educacionais, para políticas educacionais democratizantes.

As políticas públicas educacionais, tanto no ensino médio quanto no profissionalizante, tem como objetivo qualificar os jovens para que progridam em estudos posteriores ou para que possam exercer funções necessárias às diversas ocupações. De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em conformidade com a LDBEN, no cumprimento dos objetivos da política de educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A EPT está articulada com outras modalidades educacionais como: a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação à Distância, na oferta de cursos para qualificação profissional, a fim de que essa qualificação venha atender a complexidade tecnológica que o mundo do trabalho atual exige e com o tempo venha contribuir para inserção social desses jovens, impulsionando-os para o crescimento no campo pessoal e no profissional (BRASIL, 2017).

A Lei n. 13.005/14 proclamou o Plano Nacional de Educação (PNE) e reproduziu a necessidade de estabelecer e inserir, por meio da pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), as diretrizes pedagógicas para a educação básica, assim como a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes, em cada ano do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2014).

Em 2017, foi feita alteração da LDBEN por força da Lei n. 13.415/17, com a finalidade de reestruturar, de reformular o ensino médio. A partir dessa Lei da Reforma do Ensino Médio, que propõe a divisão do currículo em cinco itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional), a legislação brasileira passa a empregar concomitantemente duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: no Art. 35-A, a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação; e no Art. 36. § 1º, a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Apesar do efetivo progresso no que tange a relação entre educação e cidadania, embora com a criação de um conjunto mínimo de dispositivos sociais que caminham em direção a consolidação do Estado democrático de direito, ainda é visível a enorme distância entre as metas e as conquistas previstas na legislação e na realidade das instituições de ensino brasileiras. Dessa forma, é importante refletir se a gestão democrática e participativa resulta em políticas mais inclusivas que vislumbram uma melhor educação profissional e tecnológica.

E quando se fala em educação inclusiva, não basta apenas que a escola receba o aluno com necessidades educacionais especiais, é necessário oferecer condições para operacionalizar esse projeto pedagógico inclusivo. A inclusão deve garantir o acesso à

aprendizagem e ao desenvolvimento escolar e, para promover uma melhor educação profissional e tecnológica, são necessárias algumas mudanças, dentre elas: introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais preparados; uma infraestrutura de acessibilidade; adaptar novas formas de avaliação, dentre outras coisas que concretizem o projeto pedagógico inclusivo e que devem ser elaborados nos diversos níveis do sistema educacional.

A inclusão está amparada e legalmente fundamentada no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), quando promulgou que os poderes públicos têm obrigação de garantir um ensino não segregado, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Assim, a mencionada declaração, aborda a universalidade e indivisibilidade desses direitos. A universalidade garante ao ser humano a situação de pessoa de direito e expressa a unicidade de cada sujeito, já a indivisibilidade cobre o conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais. Todos têm direito aos espaços sociais, a uma vida social, à escola pública, à educação gratuita e de qualidade.

No próximo capítulo será apresentada a gestão escolar na dimensão democrática e participativa, elencando alguns modelos de gestão educacional que tem como orientação o princípio da gestão democrática e participativa, além dos modelos de gestão pública adotados no Brasil ao longo de sua história.

3 GESTÃO ESCOLAR NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A questão da democratização da gestão escolar, bem como a participação coletiva na construção de escolas mais modernas vem ganhando força desde a década de 1930 no Brasil. Em 1942, foram decretadas gradativamente as Leis Orgânicas da Reforma Capanema que reestruturaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (GHIRALDELLI, 2000). No ano de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana e o Ministério da Educação constituiu uma comissão de educadores para estruturar um projeto, que visava à reforma da educação brasileira e ganhou mais força com a ação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (RIBEIRO, 2000). Nesse mesmo período ocorreram ideais em torno da oposição entre a escola privada e defensores da escola pública (VEIGA, 1989). Na década de 1950, influenciados pelo ideal socialista, desenvolvem-se pensamentos progressistas que conquistaram apoio de um grupo de intelectuais e passaram a atuar com partidos de esquerda, servindo como teóricos para motivações de vanguardas políticas, culturais e fortalecendo o compromisso com a problemática do ensino público (ROSA, 2006).

Na década de 1960, o pensamento de tornar a educação mais autônoma nos aspectos técnicos, administrativos e econômicos ganhou reforço por meio dos movimentos estudantis em prol da democratização e autonomia escolar. Na década de 1970, instalou-se a educação tecnicista, atendendo às necessidades advindas da crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários ao crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989). Mas, foi no final da década de 1980 e na década de 1990, que o discurso sobre a gestão democrática e participativa, assim como sobre a autonomia das escolas públicas ganhou respaldo legal, conforme legisla os normativos legais (BRASIL, 1988, 1996). A concepção de modernização da gestão no âmbito educacional fortaleceu-se a partir do momento em que se tornou um princípio deliberado em Lei.

Lück (2000) reforça que a escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. A Gestão participativa pode ser definida como uma parceria entre os gestores e a comunidade escolar em que ambas as partes se mobilizam e participam das decisões tomadas pela escola. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, que é o princípio da democratização da educação.

Portanto, valorizar a participação de professores, especialistas, servidores, alunos e a comunidade em geral, através de várias ações e oportunidades de discussão de problemas educacionais e propostas de solução, é a melhor forma de assegurar o envolvimento e participação de todos na busca de uma gestão compartilhada, participativa e democrática de qualidade.

Foi um grande passo quando a LDBEN/96 determinou que os sistemas de ensino deveriam definir normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica (Art. 14), garantindo a participação dos profissionais da educação tanto na elaboração do projeto pedagógico da escola, como da participação das comunidades escolares e seus agentes em conselhos escolares e/ou equivalentes. Essa é uma estratégia que possibilita o maior envolvimento dos atores escolares na consecução dos objetivos educacionais. A educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como os pais dos alunos e a sociedade em geral.

A gestão democrática tem na sua proposta condições como: aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Pacheco (2000, p. 93) afirma que: “As escolas são, assim, instituições que desempenham um papel crucial na formação global dos indivíduos. Professores, alunos e pais, para além de outros intervenientes, assumem determinados papéis sociais que são legitimados pela coesão social e identidade cultural [...]”. E esse papel torna-se crítico, principalmente no nível básico: ensino fundamental, ensino médio ou profissionalizante.

Para Andrade (2004), o discurso da gestão democrática e participativa da educação é constituído e constituinte das relações que são estabelecidas nos diversos espaços em que as políticas educacionais são elaboradas e implementadas no âmbito do sistema de ensino. Tal discurso se ajusta na promoção da educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro. Cabe então, entender os limites e as possibilidades da lei, como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. E essas práticas devem ser democráticas e participativas, fornecendo condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

3.1 PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é colocada como lei na Constituição Federal, no Art. 206, inciso VI, e estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público”. Esse texto é regulamentado pelo artigo 14, incisos I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como os pais dos alunos e a sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Esse aspecto democrático da gestão escolar vem tornando-se cada vez mais indispensável para uma educação de qualidade.

O princípio da gestão democrática está disposto igualmente no Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), que aborda os diferentes níveis e modalidades da educação escolar, assim como da gestão, financiamento e dos profissionais da educação. O PNE foi aprovado no ano 2001 pela Lei n. 10.172 e traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação no país

Para que a escola cumpra seu papel e exerça sua função de ajudar na transformação social, ela deve definir suas ações, objetivos e metas de forma coletiva e democrática, ampliando o número de participantes na vida da escola, promovendo discussão e despertando a consciência na comunidade escolar, além de envolver os profissionais da educação e demais setores da sociedade civil organizada nas decisões sobre os rumos da escola.

O cidadão é um ser político e como tal deve ser capaz de reivindicar, criticar, participar, se engajar e contribuir para transformação de uma realidade excludente. Por outro lado, a função social da escola é formar cidadãos, construindo neles conhecimentos, valores e atitudes que os tornem estudantes críticos, éticos e participativos. Nessa perspectiva, a democratização da escola significa ampliação das oportunidades de aprendizagem, significa a melhoria da qualidade do ensino público, significa a ampliação da possibilidade e da

oportunidade de participação social das diversas classes e camadas da população na aquisição de conhecimento.

Segundo Lück (2004), a escola deve integrar-se à comunidade para que essa participação não fique só no campo do discurso, mas que ocorra de fato. Porém, desenvolver na comunidade escolar o espírito de gestão democrática, uma gestão pautada no diálogo e na participação dos membros da comunidade escolar para que todos possam perceber-se como peças essenciais no processo educacional não é uma tarefa fácil.

Ao falar de gestão democrática, Paro (2006) salienta que é necessário dar condições para que as camadas populares da sociedade participem da vida escolar. De acordo com o autor, a participação requer um processo de tomada de decisões coletivas para efetivação da prática democrática, bem como uma partilha do poder, para que a escola não se torne autoritária e entenda o processo de gestão democrática como um princípio a ser seguido.

A principal função da gestão escolar na dimensão democrática é cumprir o desafio de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes em todas as dimensões do trabalho escolar, considerando seu contexto interno e externo, envolvendo os projetos desenvolvidos na escola, incentivando os atores da comunidade escolar, divulgando os objetivos, metas e interesses da instituição de ensino, para promoção da melhoria da qualidade da educação de seus alunos, afim de contribuir com o desenvolvimento da Nação.

Lück (2009) assevera que a gestão da educação e as práticas escolares fundam-se para o surgimento, crescimento e consolidação de um projeto democrático alternativo. Segundo a autora, existem dez diferentes dimensões capazes de promover mudanças e o desenvolvimento dos processos educacionais, potencializando a formação e aprendizado dos alunos:

1 – Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2 – Planejamento e organização do trabalho escolar; 3 – Monitoramento e processos e avaliação institucional; 4 – Gestão de processos educacionais; 5 – Gestão democrática e participativa; 6 – Gestão de pessoas; 7 – Gestão pedagógica; 8 – Gestão administrativa; 9 – Gestão da cultura escolar; e, 10 – Gestão do cotidiano escolar.

As áreas e dimensões da gestão escolar cima citadas, constituem-se uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente para orientar e promover mudanças e desenvolver os processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos alunos. As quatro primeiras dimensões estão vinculadas à organização do trabalho a ser realizado e as seis últimas dimensões estão vinculadas à implementação, ou seja, são diretamente responsáveis por promover as

mudanças e transformações das práticas educacionais. Essas dimensões devem ser consideradas como indicadores de qualidade para melhoria da educação.

Preocupar-se com a qualidade da educação e a relação custo-benefício, com a transparência e demais questões tratadas em instancias de órgãos colegiados, como os conselhos escolares, são características inerentes à gestão escolar democrática. Segundo Paro (2006), é função dos conselhos opinar, orientar e decidir em todos os assuntos pertinentes a gestão escolar, inclusive na construção e elaboração do projeto político pedagógico, na avaliação dos resultados da administração, na aplicação dos recursos e na solução dos problemas administrativos pedagógicos.

Porém, a participação não deve dar-se apenas por meio dos conselhos. Para Lück (2013), a participação deve se estender a outros momentos e envolver a comunidade, mas principalmente envolver os estudantes. Como cidadãos eles tem o direito e dever de discutir, contribuir e opinar sobre o que é melhor para seu segmento, implementando ações em parceria, proporcionando grandes resultados para melhorar a qualidade da escola no país. Entretanto, os governos nas três esferas: federal, estadual e municipal, devem garantir a melhoria da qualidade da educação na escola pública brasileira, cujo processo se dá através de ações vinculadas ao sistema educacional, que são implementadas por meio de políticas públicas, especificamente políticas educacionais.

No campo educacional, termos como: gestão escolar, gestão colegiada, gestão democrática, dentre outros, tornaram-se bastante comuns e passaram a ser foco de diversos estudos e pesquisas, mas antes de abordar sobre os modelos de gestão, torna-se necessário definir gestão.

A palavra gestão é um substantivo feminino que, de acordo com Luft (2001, p. 352), pode ser definida como “ação ou efeito de gerir; gerência; administração”. O termo vem do latim *gerir* que significa administrar, gerenciar, coordenar. Fazendo uma análise do significado da palavra gestão, podemos fazer uma correlação com a palavra administração, que também vem do latim *ad* (direção, tendência para algo) e *minister* (subordinação de pessoas, obediência), o termo sugere a prestação de serviço a outro, realização de função abaixo do comando de outro, ou seja, os dois termos tem relação entre si e aonde quer que haja uma instituição, empresa ou entidade social de pessoas, quer sejam públicas ou privadas, sociedades de economia mista, com fins lucrativos ou não, necessitam serem gerenciadas, administradas.

Para Maximiano (2007), administrar é uma tarefa em que as pessoas buscam realizar seus próprios objetivos ou objetivos de terceiros, com a intuito de alcançar as metas traçadas.

Tais metas fazem parte das decisões que formam o alicerce do ato de administrar que envolve o planejamento, a organização, a liderança, a execução e o controle. Por sua vez, gestão é o ato de gerir as ações que conduzam à realização dos objetivos e metas propostas pela organização. Administração e gestão não são sinônimos, mas são processos complementares pois processos de gestão bem-sucedidos estão fortemente ligados a bons procedimentos de administração.

A administração está mais ligada aos processos burocráticos e a gestão se relaciona mais à maior proximidade entre líderes e liderados e com a maior colaboração nas decisões e nos resultados, porém, ambas devem caminhar juntas e complementarem-se mutuamente, como aponta Lück (2007, p. 109-110):

Os bons processos de gestão dependem e baseiam-se em bons procedimentos de uma administração bem resolvida. A administração estabelece um conjunto de ações fundamentais para o bom funcionamento das organizações, por definir as condições estruturais básicas para seu funcionamento. Por isso, foi incorporada pela gestão em sua finalidade, como gestão administrativa.

O processo de gestão possui diversas etapas que são fundamentais para assegurar funcionamento das organizações, permitindo o desenvolvimento das ações de forma planejada e organizada para que os objetivos traçados sejam alcançados de forma eficaz.

A administração despontou logo após a revolução industrial, que teve início na Inglaterra, no século XVIII, com a mecanização que revolucionou os sistemas de produção. Foi a partir daí, que os profissionais resolveram buscar soluções para os novos problemas advindos com o processo de industrialização, utilizando-se de vários métodos científicos para administrar os negócios da época. Foi assim que surgiu a ciência da administração, uma vez que se tornou necessário o conhecimento e aplicação de modelos e técnicas administrativas aplicáveis à gestão das empresas. A administração é a ciência social que estuda e sistematiza as práticas gerenciais utilizadas pelas organizações para atingir seus objetivos. Segundo Drucker (1992), administração é um processo operacional composto por funções como: Planejamento, organização, direção e controle, que visam melhorar o desempenho organizacional.

Se a administração é tomar decisões sobre os recursos disponíveis, a gestão é o gerenciamento desses recursos financeiros, materiais e humanos de forma eficiente e eficaz para que as metas pré-estabelecidas sejam atingidas de forma efetiva.

Embora tenha surgido e seja utilizado amplamente no campo das organizações privadas, daí o nome gestão empresarial, o termo gestão passou a ser usado em diversos e

diferentes setores, como é o caso do setor público. A gestão pública é a gestão especializada na administração de instituições governamentais e no desenvolvimento e gerenciamento de políticas públicas.

Várias transformações estão acontecendo nos diversos setores da sociedade, seja no social, econômico e político e tais transformações são seguidas também pelas instituições de ensino, que produzem e disseminam informações e conhecimentos nas mais diversas áreas. No contexto educacional, a gestão possibilita a aplicação dos princípios pedagógicos institucionais e dos princípios da participação dos que compõem a estrutura escolar, para a consolidação de sua missão, que se efetiva com a participação dos órgãos colegiados e dos seus representantes para melhoraria da eficiência dos processos institucionais e melhoraria do ensino. Assim, a gestão pode ser compreendida como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns.

As instituições de ensino têm o aspecto pedagógico democrático como foco central, ou seja, suas decisões devem estar orientadas por critérios pedagógicos e devem propor melhorias para o processo ensino-aprendizagem e bom andamento das atividades escolares. De acordo com Lück (2007), existem várias tipos de gestões que integram e fundamentam o dia a dia de uma escola. Além da Gestão Pedagógica, que tem como foco o ensino-aprendizagem, que é a base mais importante da gestão escolar, por estar voltada para a atividade fim do campo educacional; tem-se também a Gestão Administrativa, que está envolvida na utilização eficiente dos recursos materiais, físicos e financeiros da instituição, para consecução das metas educacionais, que é um ensino de qualidade; e, a Gestão de Pessoal ou de Recursos Humanos, que deve cultivar um bom relacionamento com a comunidade escolar (alunos, funcionários, educadores, pais).

A partir da interligação entre esses modelos de gestão é que acontece o desenvolvimento das ações escolares voltadas para os resultados necessários que devem ser analisados e monitorados para obter o sucesso desejado. Para tanto, o gestor da escola precisa incentivar a participação de todos, transmitindo responsabilidades e poder para os representantes da comunidade escolar.

Como já mencionado por Libâneo (2004, p. 79), “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. A seguir, serão elencados alguns modelos de gestão educacional que tem como orientação o princípio da gestão democrática e participativa.

3.2 GESTÃO ESCOLAR

É a área da administração voltada para o gerenciamento das instituições de ensino. A gestão escolar constitui-se uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. De acordo com Lück (2009), a gestão escolar deve conter uma dimensão e um enfoque de atuação educacional, que objetive promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino. Orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A gestão escolar pública ganhou ênfase à medida que a gestão democrática da educação se impõe como princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 (Art. 3º Inciso VIII), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Também na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI), onde a educação é vista como um processo social colaborativo que requer a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como dos pais e da sociedade como um todo.

Lück (2007) entende que a gestão escolar institui-se um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, atendendo bem toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que forneçam condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, dando continuidade permanente aos seus estudos.

Existem incumbências inerentes à gestão escolar, tais como: a administração dos recursos humanos, materiais e financeiros da escola e a elaboração e execução da proposta pedagógica. Novas tendências e iniciativas estão surgindo e não é simples conjugar a maior autonomia das escolas com a necessidade de participação da sociedade, os interesses dos professores, as diferenças entre os alunos e a eficácia da gestão. Ao mesmo tempo, é preciso

analisar a gestão da educação em relação aos objetivos da educação e aos processos de mudança no sistema educacional.

Conceituar a gestão educacional, deste modo, implica em um entendimento diferenciado da realidade, dos elementos envolvidos nas ações e das próprias pessoas em seu contexto; compreende uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada no conceito de administração, e, entretanto, superando-a (LÜCK, 2007, p. 55).

A gestão educacional tem suas orientações previstas na LDBEN/96, que estabelece o modelo democrático e participativo da gestão escolar, é este modelo que distingue a gestão educacional, como um processo que necessita ser global, ou seja, precisa do envolvimento de toda a comunidade escolar (BRASIL, 1996). É um modelo de como gerir o sistema escolar e deve estar baseado na promoção humana, mirando todos os seus integrantes, sejam os gestores, professores, alunos e a comunidade. A gestão da educação deve acontecer em todos os âmbitos da escola.

A gestão escolar é responsável, por meio do seu gestor, por garantir a organização e desenvolvimento e materialização dos planos e projetos elaborados pela instituição. Englobando três áreas que devem funcionar de forma interligada, que são: a gestão de pessoal, gestão administrativa e a gestão pedagógica. A primeira se refere ao relacionamento entre alunos, pais, professores, funcionários, comunidade, que deve ocorrer de forma harmoniosa, garantindo o perfeito funcionamento escolar, resolvendo os possíveis problemas que surgirem; a segunda está relacionada à parte física e institucional, quer dizer, o prédio e os equipamentos/materiais e os direitos e deveres da escola, suas atividades de secretaria e a legislação escolar; e a última, situa os objetivos gerais e específicos para o ensino, elabora os conteúdos curriculares, acompanha e avalia os alunos, professores e a equipe gestora (LIBÂNEO, 2004).

As atribuições da gestão pedagógica devem estar descritas no Regimento Escolar, assim como no seu Projeto Político Pedagógico. Estas três dimensões da gestão devem ter interação entre si para ser fator estratégico, no que tange aos aspectos institucionais, organizacionais e na elaboração das políticas de gestão educacional.

Vieira (2008) ressalta que o planejamento, a elaboração e a execução do projeto pedagógico é uma das principais atribuições das unidades de ensino, devendo sua gestão orientar-se no buscar desta finalidade. E o planejamento precisa ser colocado em prática por meio de ações sociais definidas coletivamente, para que o processo educativo se torne cada vez mais eficaz quando todos entenderem que fazem parte do processo.

Outra ferramenta importante para a escola é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que é um instrumento de planejamento e sua elaboração representa um momento de análise do desempenho, dos processos, dos resultados e das condições de funcionamento. A partir dessa análise, se projeta e define as estratégias que serão adotadas para consecução dos objetivos, como serão desenvolvidas, quem estará envolvido e quais recursos serão utilizados. O PDE é uma ferramenta gerencial que não substitui o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que reflete a proposta educacional da escola, mas o complementa (VEIGA, 2007).

A gestão escolar deve gerir a dinâmica cultural da escola, alinhada com as diretrizes e políticas educacionais para a implementação tanto do PPP como também do PDE, sempre compromissada com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, de tomada de decisões conjunta, para a efetivação de resultados almejados.

A educação profissional se organiza nos seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio, que pode ser subsequente ao ensino médio (para quem já concluiu o ensino médio); concomitante ao ensino médio (para quem está cursando o ensino médio); integrada ao ensino médio (em currículo único com esta etapa da educação básica), inclusive na modalidade EJA (educação de jovens e adultos); III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). O CTF, trabalha com a oferta da educação profissional, nas modalidades supracitadas, com exceção do item III, pois não oferece a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, esta geralmente se dá no campo das Instituições de Ensino Superior, que são organizações complexas, desde a sua estrutura, até sua forma de funcionar e de gerir.

Segundo Santos (2004), a universidade é um centro de produção de conhecimento, por meio do ensino, pesquisa e extensão, que são suas principais funções. Assim também como a disseminação de cultura e apoio à expressão livre de ideias, sem distinção de raça, origem, religião, classe econômica ou interesses políticos. O documento que delinea a estrutura da universidade, bem como das escolas técnicas federais, é o seu Estatuto ou Regimento Interno, que deverá conter o formato da gestão, a partir da sua missão, objetivos e finalidades da instituição, ou seja, deve definir sua política escolar/universitária nas múltiplas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, quer seja administrativa, pedagógica ou financeira (UFPI, 2000).

A LDBEN/1996 definiu as orientações para a educação fundamental, básica e superior. No seu art. 56, trata especificamente das Instituições de Ensino Superior (IES), que também deverão obedecer ao princípio da gestão democrática, no que tange a existência dos órgãos colegiados deliberativos, com a participação dos diversos segmentos da comunidade institucional, local e regional. Entre as exigências gerais para todas as universidades está o estabelecimento de um colegiado central responsável pelo ensino, pela pesquisa e os colegiados de cursos para graduação e pós-graduação (HARDY; FACHIN, 2000).

Dessa maneira, as universidades procuraram atender às exigências da lei criando os colegiados de curso, os departamentos e os conselhos superiores. A Gestão Universitária é uma atividade que tem por finalidade procurar a melhor forma de utilizar os recursos humanos, materiais e financeiros de uma instituição de ensino para atingir e cumprir sua missão. De acordo com Silva Filho (1998), compete a gestão universitária a otimização dos meios para consecução dos objetivos pretendidos, que é a oferta de serviços típicos do setor educacional, assim como serviços à comunidade e o desenvolvimento de pesquisa, ensino, extensão, com custos viáveis e dentro dos prazos.

São muitos os desafios da gestão educacional, seja a nível técnico ou universitário. Selecionar estratégias e os meios para resolução dos problemas e para o alcance das metas, requer da gestão um processo contínuo e adaptativo, por meio do qual a instituição deve definir e redefinir constantemente suas estratégias de atuação, interagindo com o meio externo, na busca do aprimoramento dessa gestão, para consecução do seu objetivo final que é a educação de futuras gerações. Esse cenário deve estar pautado e orientado pelos princípios pedagógicos que devem nortear as atividades da instituição de ensino. Seja no social, político ou econômico, as instituições de ensino têm a capacidade de produzir, interpretar e disseminar conhecimentos, que acompanham as mudanças, as transformações que atingem todos os campos organizacionais.

Instrumentos como os projetos pedagógicos devem orientar e direcionar as práticas e papéis a serem desempenhados pela educação, pois é necessária essa parceria entre a gestão e o pedagógico para propor e realizar as mudanças e melhorias necessárias, através do compromisso com a formação científica, ética e tecnológica da comunidade acadêmica (COBRA; BRAGA, 2004).

Schimidt (2002) entende que o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. O trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas, que constituem as atividades-fim ou os propósitos da organização. A concretização dessa missão será exitosa com a utilização

dos princípios de participação e respeito aos diversos grupos que compõem a comunidade escolar e/ou acadêmica. Essa participação se dá mais concretamente por meio do Conselho Escolar composto pelos respectivos membros representantes que, conforme Lück (2009), é um órgão colegiado que tem por finalidade a promoção e a colaboração da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim como é uma importante ferramenta para o aprimoramento da gestão escolar e colegiada, a qual será o assunto do próximo tópico.

3.3 GESTÃO COLEGIADA

No dicionário, a palavra *colegiado* significa órgão dirigente onde seus membros têm poderes idênticos (FERREIRA, 2010). Todos os seus membros têm poderes para discutir, tomar decisão, tem o direito de participar e autonomia para resolver os problemas e desafios apresentados no cotidiano da instituição. A gestão colegiada é aquela na qual participam todos os membros de uma determinada instituição, por meio da representação por segmento, como uma forma de idealizar e viabilizar a democracia direta. Cada um dos membros representantes, reunidos em assembleia, no seu local de trabalho, reflete e repensa seus trabalhos educativos, além de sugerir novos rumos para a instituição, bem como para suas relações com a comunidade escolar e com a sociedade geral, ou seja, coadunam formas e forças que tornam a gestão compartilhada.

A expansão dos conselhos se deu de forma mais intensa a partir da década de 1990, consolidado pelo processo constitucional, nos três níveis: municipal, estadual e federal. Nesse contexto, os conselhos ressurgem com força, induzidos por fortes mecanismos federais, através de garantias de transferências de recursos, por meio de fundos setoriais, cuja utilização está condicionada a institucionalização da participação social. Leis Orgânicas congregam os conselhos das mais diversas áreas, em especial a social (saúde, educação, assistência, criança e adolescente), que foram instituídos como instrumentos de participação social na gestão pública (BRASIL, 1988).

Como afirmam Gurza Lavalle e Barone (2015), existe uma estreita relação entre a integração setorial dos conselhos, sua capilaridade territorial nos municípios do país e a presença de mecanismos fortes de indução federal impulsionando esta expansão, uma vez que, a existência desses conselhos deve ser condição para que haja o repasse de recursos ou de determinadas verbas orçamentárias. Para os autores, os órgãos colegiados devem ser pensados como sujeitos coletivos que estão em processo de desenvolvimento, sujeitos a períodos de

progresso ou retrocesso. O modelo de gestão colegiada ou cogestão deve buscar a descentralização do poder, bem como a qualidade das discursões e decisões em grupo inerentes à instituição. Entretanto, no campo educacional a ideia de constituir conselhos escolares ou educacionais, de criar órgãos colegiados de gestão nas escolas/universidades, está diretamente relacionada com a questão da democratização da gestão, por ser um mecanismo de participação coletiva no processo de gestão da educação.

Para Menezes e Santos (2001), são vários os tipos de estruturas de gestão colegiada, disseminadas pelas escolas brasileiras, dentre as mais comuns estão os conselhos escolares. Estes, são mecanismos coletivos escolares compostos geralmente por professores, alunos, funcionários, pais e também representantes da sociedade em geral, escolhidos pela comunidade escolar, com a finalidade de apoiar na gestão da escola. Na perspectiva de Gohn (2001, p. 107), “os conselhos gestores são instrumentos de determinados processos políticos e constituem inovações institucionais na gestão de políticas sociais no Brasil”. Tais conselhos servem também como ferramenta para o exercício da cidadania e contribuem para a transformação social. Nesse contexto, o caráter dinâmico e participativo das estruturas colegiadas constitui-se uma forma de promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzindo desigualdades entre eles, buscando práticas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social.

Por meio da criação de estruturas participativas, a exemplo dos conselhos escolares, atores escolares e/ou comunidade escolar passam a cooperar nas decisões referentes às atividades administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, gerando um espaço de discussão entre todos os segmentos. Muitas vezes, essa colaboração não é direta, mas indireta, porque envolve a representação através dos membros que respondem por seus respectivos pares junto aos conselhos. Werle (2003) entende que o conselho escolar é um importante mecanismo facilitador da democratização da gestão democrática e participativa, ao passo que facilita a integração entre os indivíduos, com a finalidade de contribuir para solução de problemas e para o atendimento das necessidades apresentadas pela comunidade escolar; isto é, um órgão deliberativo responsável pela tomada de decisões sobre questões no âmbito escolar, sendo um instrumento de democratização da escola.

A tomada de decisão sobre questões educacionais é passível de delimitação por meio de um sistema que é fruto de políticas públicas. É imprescindível à existência do ambiente educacional, que funciona como uma comunidade, articulando com diversos atores (comunidade escolar e sociedade), que fazem parte do processo educacional e com o Estado,

que é o agente que define o sistema através das políticas públicas educacionais (CURY, 2000).

A seguir, serão descritos os modelos de gestão implementados no Brasil ao longo de sua história, desde a colonização até o presente momento, no intuito de criar um arcabouço teórico para sustentar a discussão acerca dessa temática. Neste sentido, a discussão contribuirá para análise sobre o modelo de gestão adotado pelo CTF e sobre o princípio da gestão democrática implantada nas instituições públicas educacionais, a partir dos normativos e legislações vigentes.

3.4 GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL

De acordo com Bresser-Pereira (1998), ao longo de sua história, o Brasil passou por três modelos de gestão pública: o patrimonialista, o burocrático ou weberiano e o modelo gerencial.

O primeiro modelo adotado foi o da gestão patrimonialista, que definia as monarquias absolutistas, as quais confundiam o patrimônio público e o privado, ou seja, nesse modelo o tipo de administração do Estado era entendido como propriedade do rei. Segundo Faoro (1958), as raízes históricas do patrimonialismo brasileiro foram herdadas de Portugal, desde a formação dos primeiros clãs rurais de colonos no século XVI, onde os domínios privados, como os latifúndios, eram também um núcleo de ação política. No território brasileiro, a maior parte das províncias eram administradas e policiadas por milícias vinculadas aos senhores das terras, tal qual acontecia no sistema feudal. Esse aspecto personalista influenciou sobremaneira na formação do Brasil, interferindo no caráter de centralização política do Estado e na falta de impessoalidade que este exige.

No patrimonialismo, o Estado é visto como uma extensão do foro privado de quem ocupa um cargo político. São características presentes no patrimonialismo fenômenos sociopolíticos como o clientelismo, o empreguismo, o nepotismo, a corrupção e o personalismo político. Conforme Weber (1963), o Estado quando encarado como patrimônio se torna um empecilho à eficiência do aparelhamento público, já que a impessoalidade racional não pode ser exercida. Sem essa impessoalidade, os interesses públicos serão sempre prejudicados em favor dos interesses privados. Tal modelo revelar-se-ia incompatível com o surgimento do capitalismo industrial e das democracias parlamentares, que exigiam uma clara separação entre o público e o privado, entre o político e o administrador público. Esse modelo de administração pública sedimentado e decorrente das ideias apregoadas pelo Estado Liberal e, a partir de fenômenos históricos como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que

foram marcos caracterizadores dos séculos XVIII e XIX, cuja finalidade era o combate a corrupção e o nepotismo patrimonialista, que impregnavam as administrações baseadas no modelo dos Estados Absolutistas (DI PIETRO, 2009).

No Brasil, na década de 1930, surge o segundo modelo de gestão denominado Administração Pública Burocrática, baseado no ordenamento jurídico racional-legal, bem mais adequado aos novos padrões de produção econômica de natureza industrial. Fundamentado no princípio do mérito profissional descrito por Weber (1963), que acreditava que a burocracia era a organização por excelência e que buscava sua legitimidade no caráter prescritivo e normativo da lei. Esse modelo de administração pública burocrática vem em encontro aos ideais do Estado moderno, baseado no modelo do Estado mínimo, que por sua vez, decorre da ideologia do liberalismo econômico, difundido por Adam Smith. Assim como o Estado do bem-estar que, conforme mencionado no item 2.2, é um modelo decorrente das ideias do movimento socialista, que tem como característica um Estado mais interventor, destacando que o modelo burocrático transcorre todos esses modelos ideológicos.

Com a aceleração da industrialização brasileira e com a intervenção pesada no setor produtivo de bens e serviços pelo Estado, este assume um papel decisivo, pois foi o próprio financiador do desenvolvimento industrial e econômico. Nesse caso, tornou-se necessário um maior aparato burocrático e a criação pelo próprio Estado, de núcleos para dar o suporte necessário. Em 1936 foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), cujos princípios da administração clássica foram introduzidos na administração pública do país. O departamento deveria fornecer elementos para melhoria da máquina pública, bem como dar assessoria técnica à Presidência da República e elaborar a proposta orçamentária. Esse foi o marco inicial da primeira reforma da administração pública brasileira, promovida por Maurício Nabuco e Luís Simões Lopes e conhecida como reforma burocrática ou weberiana, que veio em detrimento da administração patrimonialista (BRESSER-PEREIRA, 2009).

A administração pública burocrática teve como princípios orientadores o profissionalismo, a impessoalidade, a hierarquia funcional, o formalismo e a racionalidade legal, cuja ideia era buscar melhorias na administração e nos serviços públicos, prestados com maior eficiência e controle. No entanto, o pressuposto da eficiência administrativa não se concretizou, tornando-se tão desfavorável que com o passar do tempo, esse modelo burocrático se mostrou lento, caro e pouco orientado para o atendimento das necessidades dos cidadãos e dos anseios do Estado. Devido suas disfunções e ao excesso de formalismo e racionalismo nas práticas administrativas, a burocracia passou a ser usada como um termo

pejorativo para ineficiência da coisa pública, uma vez que suas regras e preceitos passaram a se sobrepor aos interesses da sociedade.

Com as exigências do mercado capitalista vigente, com a crescente complexidade das sociedades industrializadas, com o aumento do Estado social e econômico do século XX, põe-se a prova a eficiência do modelo de gestão burocrático. Cresceram as funções do Estado, que assumiu a provisão de serviços sociais como: educação, saúde, cultura, previdência e assistência social, além de papéis econômicos e de infraestrutura. Com isso, a questão da eficiência tornou-se essencial e a ideia de descentralização e de flexibilização administrativa ganham espaço. Quer dizer, à medida que o Estado cresceu, cresceu junto a sua complexidade e seus problemas e também a falta de legitimação da burocracia perante as demandas da cidadania.

Bresser-Pereira (1998) argumenta que a segunda reforma administrativa do Brasil, deu-se por meio do Decreto-Lei n. 200, de 1967. Foi um ensaio de descentralização, desburocratização e da flexibilização administrativa, sob o comando de Amaral Peixoto e inspiração de Hélio Beltrão. Iniciou-se a experiência de implantação do modelo de administração gerencial no país, com a finalidade de aumentar o dinamismo operacional, através da descentralização tanto do ponto de vista político, como administrativo, por meio da delegação de autoridade e uma administração voltada para o atendimento ao cidadão, ao invés de auto referida.

O modelo de gestão gerencial adotado pelo Brasil deu ênfase à flexibilização da administração, buscou maior eficiência nas atividades econômicas do Estado, fortalecendo a aliança política entre a alta tecnoburocracia estatal, civil e militar e a classe empresarial. Porém, a reforma administrativa embutida no Decreto-Lei n. 200/67 fracassou, por permitir velhas práticas patrimonialistas, como a contratação de funcionários sem concursos públicos, por não se preocupar com as mudanças da administração direta, utilizando-se de estratégias pejorativamente burocráticas e oportunistas, além do agravamento da crise política do regime militar (BRASIL, 1967).

Em 1985, houve no país uma transição de regime, do militar para o democrático, mas nesse período não apresentou perspectivas de reforma do aparelho do Estado, pelo contrário, houve um retrocesso com a volta de ideias burocráticas e um agravamento da crise econômica. Com a CFB de 1988, sacramentou-se os princípios de uma administração pública arcaica, hierárquica, burocrática e rígida. Segundo Bresser-Pereira (1998), tal retrocesso foi uma reação ao clientelismo, aos privilégios corporativistas e patrimonialistas, incompatíveis com o estilo burocrático. Para o autor, foi uma atitude radical de defesa da alta burocracia,

mas de um modo irracional, no entanto, a CFB de 1988 tem seu mérito ao tornar o concurso público obrigatório para admissão em cargos públicos.

A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, surgiu a oportunidade de uma nova reforma do Estado, que teve como mentor o então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, cujos objetivos desenhados para curto prazo foram: facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos estados e municípios e o enxugamento dos quadros de pessoal, com os sistemas de exoneração, desligamento voluntário, mudanças no sistema de aposentadorias; e, para médio prazos, foi tornar a administração pública mais moderna e eficiente, voltando-se para o atendimento aos cidadãos e para o fortalecimento da administração pública direta, através da descentralização com a implantação de agências autônomas e organizações sociais reguladas e controladas por contratos (BRESSER-PEREIRA, 2009).

Foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que durou de 1995-1998, com o objetivo de cuidar das políticas e diretrizes referentes à reforma do Estado. A mais nova reforma ficou conhecida como a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro e teve influências internacionais. Apoiou-se na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à crise dos anos 80 e à globalização da economia, dois fenômenos que impõem ao mundo redefinições para as funções do Estado. A crise trouxe a necessidade de reformá-lo e a globalização modificou o seu papel, o Estado passa a ser um facilitador para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. Países como Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos, onde essa revolução foi mais profunda, adotaram desde os primeiros anos da década de 1980 esse conceito, em que a flexibilidade era um princípio básico para a reinvenção dos governos, cuja principal meta era uma administração pública mais eficiente e flexível (ABRUCIO, 2005).

Como menciona Matias-Pereira (2010), a reforma da administração pública norteia essa transição do Estado burocrático para o Estado gerencial e se faz necessária, para a elevação do nível de eficiência do Estado democrático, que exige uma atuação mais descentralizada e baseada na melhoria da qualidade dos serviços ofertados, bem como na flexibilização das regras e processos, para o bom desempenho, no qual prevaleça sempre o interesse do público. A terceira e mais intensa reforma da administração pública no Brasil, fixou sua execução em três dimensões: institucional-legal, por meio da qual modificam-se as leis e instituições; cultural, baseada na mudança de valores burocráticos para os gerenciais; e, dimensão-gestão, a mais difícil, que é pôr em prática as ideias gerenciais, de oferta de serviços públicos à sociedade, efetivamente mais baratos, melhores e com maior controle e qualidade (BRESSER-PEREIRA, 2009).

A administração gerencial é um modelo ainda em processo, mas que traz conceitos que flexibilizam os processos e os regulamentos burocráticos, que conferem um grau mais elevado de autonomia e de *accountability*⁵ às agências governamentais e aos seus gestores. É um modelo baseado na participação do cidadão como cogestor, tornando possível que o governo seja exercido de forma mais democrática e participativa. De acordo com Menezes (2016), os governos devem justificar suas ações aos cidadãos, como forma de explicar os motivos para tomada de determinadas decisões, conferindo transparência e prestação de contas às suas ações.

Essa ideia de gestão democrática e participativa tem como referência uma nova configuração e delineamento trazidos pelo modelo gerencial, fornecendo bases também para um novo modelo de gestão educacional. A intensão é de superar os antigos paradigmas centralizadores da gestão que não atendem mais as novas configurações incorporados à noção de modernidade, bem como incluir esse conceito de gestão escolar democrática e participativa. Essa gestão é responsável pelo envolvimento de todos que fazem parte do processo educacional, se diferencia pela busca da eficiência e da qualidade dos serviços públicos ofertados, possibilitando políticas mais inclusivas voltadas para as necessidades educacionais.

Bresser-Pereira (2005), afirma que em um país, estado ou município, a capacidade do Estado depende: em primeiro lugar, de suas instituições políticas democráticas que asseguram o império da lei, garantem os direitos do cidadão e tornam legítimo o governo; em segundo lugar, depende da qualidade de suas políticas públicas, que levam à consecução de tais finalidades em um nível mais operacional; depende, em terceiro lugar, da qualidade da administração pública, que implementa essas leis e políticas de forma eficaz, mas da qual hoje, com o aumento dos serviços sociais fornecidos pelo Estado, exige-se também que seja eficiente.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, abordando as técnicas qualitativas adotadas para atender a finalidade do presente estudo, ou seja, as técnicas empregadas para coletas de dados, que trouxeram subsídios para as análises das variáveis e a obtenção dos objetivos pretendidos na pesquisa, os quais foram:

⁵ *Accountability* é um termo que está relacionado à questão da gestão das contas públicas, consagrado pela literatura política anglo-americana, todavia não comumente traduzido para outras línguas. Pode-se resumir, segundo O'Donnell (1998), que a ideia implícita e simplificada de *accountability* é a de transparência e de prestação de contas.

analisar a gestão pública democrática, seus impactos e suas contribuições para as políticas públicas educacionais; analisar o modelo de gestão praticada no CTF; identificar, junto aos gestores públicos educacionais, as concepções de gestão democrática e participativa; identificar as políticas públicas educacionais implementadas no CTF e fazer uma relação entre gestão democrática e o processo de implementação das políticas educacionais do CTF no período de 2007 a 2017.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção possui o intuito de detalhar os procedimentos metodológicos determinados para dar respaldo as etapas desta pesquisa, abordando as técnicas qualitativas de coleta de dados utilizadas, afim de responder aos objetivos desta dissertação. Escolheu-se como estratégia de pesquisa para este trabalho fazer um estudo de caso sobre a gestão pública do CTF/UFPI. O estudo de caso, de acordo com Yin (2008), é uma estratégia de pesquisa que abrange a lógica do planejamento, incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à respectiva análise de dados. Caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo do objeto de pesquisa, de forma que permita seu amplo e detalhado conhecimento, apresentando ainda como vantagem, a ênfase na totalidade e na simplicidade dos procedimentos.

Estudo de caso é uma situação singular em que se trabalha com inúmeras variáveis de interesse, não somente com pontos de dados, por esse motivo deve-se seguir um conjunto de procedimentos pré-especificados. Para alguns autores todo estudo de caso é qualitativo e justificado a opção por esta estratégia, tem-se o embasamento teórico de Lüdke e André (1986, p. 17-18):

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

É uma tática que permite descobrir a existência de relações entre variáveis, admite a análise da dinâmica dos processos em sua complexidade, o que constitui sua condição peculiar de contribuição à construção do conhecimento científico.

A presente pesquisa é descritiva de abordagem qualitativa e as técnicas utilizadas para coleta dos dados foram a análise documental, do tipo análise de discurso e a entrevista semiestruturada. O enfoque qualitativo trabalha com valores, hábitos, atitudes, entendimentos e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos, processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. “Analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada [...]”, ressalta Oliveira (2010, p. 68). Focalizou-se aspectos que tornaram a coleta mais orientada e mais definida para revelar a produção de dados sobre a gestão pública democrática do CTF/UFPI e sobre o processo de implementação de políticas públicas educacionais pela escola no período de 2007 a 2017. O motivo para esse

recorte temporal é devido a documentação encontrada nos arquivos da instituição, necessários para a análise documental, estarem disponíveis somente nesse período.

Por meio de um processo alinhado teórico-metodológico e através da análise interpretativa, documental e crítica de dados, foram analisados atos, atas de reunião de conselho, portarias, projeto político pedagógico, regimentos do CTF/UFPI arquivados na instituição de ensino, assim como os documentos disponíveis no site da UFPI. Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes. Segundo Oliveira (2010), a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos oficiais e nos dados obtidos durante a realização da pesquisa.

Na análise documental, trabalhou-se a análise de discurso, cujo processo foi avaliar o significado do discurso realizado pela instituição investigada, nesse caso, o discurso do CTF quanto à gestão e as políticas educacionais implementadas. Foi feita a decomposição do discurso e posteriormente a análise e reconstrução do significado, aprofundando a visão e a interpretação que os entrevistados têm da realidade estudada e as representações estabelecidas para certos conceitos e fenômenos.

De acordo com Pêcheux (1975), a Análise do Discurso (AD) é um campo especializado em analisar as construções ideológicas contidas em um texto, proposta a partir da filosofia materialista, que coloca em questão as ciências humanas e a categorização do trabalho intelectual. É uma técnica muito utilizada para analisar textos dos meios de comunicação social e suas ideologias. A filiação da AD escolhida foi exatamente a que teve como um de seus fundadores o francês Michel Pêcheux, cujo desenvolvimento foi sustentado consistentemente nos princípios sobre a relação linguagem, sujeito e história ou mais especificamente sobre a relação entre a língua e a ideologia, sendo o discurso o lugar de observação dessa relação.

A AD possui dois elementos primordiais para seu conceito: discurso e texto. A prática social de produção de textos é o discurso, já o texto é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico no qual o pesquisador se apoia para buscar os sinais que guiarão a investigação científica. A referida técnica teve como pretensão interrogar os sentidos estabelecidos nas diversas formas de produção do conteúdo, desde as formas verbais como as não verbais. Para Caregnato e Mutti (2006), o discurso em si já é de natureza tridimensional,

abarcando a linguagem, a história e a ideologia, pois, sua produção acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias por onde a ideologia se materializa.

Outra técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, sendo conduzida com base em uma estrutura flexível, consistindo em um roteiro de questões abertas que definiram questões relativas ao tema explorado, a partir do qual o entrevistador e a pessoa entrevistada puderam concordar ou divergir a fim de prosseguir com uma ideia ou resposta com maiores detalhes (POPE; MAYS, 2009). Um ponto interessante para a escolha desta técnica de pesquisa é o fato de que nas entrevistas semiestruturadas “não há uma imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e no fundo constitui-se na verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRE, 2012, p. 33). Os entrevistados seguiram espontaneamente a linha de raciocínio e o relato de suas experiências dentro do foco colocado pelo entrevistador. Não houve relato de desconfortos de qualquer natureza (física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual) por parte dos entrevistados.

No que se refere à população de entrevistados, foram realizadas entrevistas com cinco gestores públicos do CTF, sendo quatro gestores de exercício anteriores e um gestor em exercício vigente, bem como foram entrevistados também três coordenadores de curso (um anterior e dois vigentes), além de três representantes dos técnicos administrativos (dois anteriores e um vigente), um representante dos discentes do CTF (um vigente). Foram entrevistados ainda, dois representantes dos docentes, dois representantes dos técnicos administrativos e quatro representantes dos discentes que não compõem o quadro do conselho administrativo pedagógico e que nunca fizeram parte do referido colegiado. O tamanho da amostra foi definido a partir dos parâmetros de natureza não-probabilística, composta por um total de 20 (vinte) entrevistados, conforme discrimina a Quadro 1.

Quadro 1 – Atores Sociais Entrevistados do Colégio Técnico de Florianópolis

(continua)

Atores	Quantidade	Membro/Não Membro Sim/Não
Docentes Gestores Dirigentes	05	Sim
Docentes Coordenadores de Curso	03	Sim
Técnicos Administrativos	03	Sim
Discentes Representantes Grêmio	01	Sim

(conclusão)

Atores	Quantidade	Membro/Não Membro Sim/Não
Docentes	02	Não
Técnicos administrativos	02	Não
Discentes	04	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Foram elaborados dois roteiros com questões aberta ou semiabertas, que serviram de base para orientar o entrevistador e os entrevistados quanto aos questionamentos mais úteis e relevantes que possibilitassem alcançar os objetivos do estudo. Os roteiros foram destinados aos membros do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF e também aos não-Membros, conforme a amostra supracitada. A utilização de um roteiro previamente elaborado é uma das características das entrevistas semiestruturadas.

Para Manzini (2003), quando se trata de entrevista, o autor divide esse tema em três grupos: 1 – questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; 2 – questões sobre variáveis que comprometem os dados de coleta e futura análise; 3 – questões que se referem ao tratamento e análise de informações sucedidas das entrevistas. O primeiro item menciona a necessidade de se planejar a coleta de informações, pois deve haver o planejamento das questões, afim de se adequar a sequência de perguntas para a elaboração dos roteiros para que atinjam seus objetivos, ou seja, a realização de projeto piloto é necessária, para adequar o roteiro e a linguagem. Nesse sentido, foi realizado um pré-teste, com a intenção de identificar se o instrumento de coleta estava claro e coerente com os objetivos desta pesquisa. O segundo item enfoca as variáveis que podem afetar a coleta de informações e os dados futuros, podendo ocasionar influências da intervenção do entrevistador na produção do discurso do entrevistado ou ainda, influências da intervenção do entrevistador no processo de raciocínio do entrevistado. O último item trata da forma como a análise dos dados deve ser conduzida, o formato mais adequada e possível, qual a proposta de entrevista seria mais pertinente ao estudo, neste caso, optou-se pela entrevista semiestruturada, com um roteiro prévio cujos tópicos gerais foram selecionados e elaborados de forma que abordassem os temas e problemáticas pretendidas.

Para aplicação do pré-teste do roteiro foram escolhidos dois docentes, cujo critério foi a questão de acessibilidade. Segundo Mattar (1998), 02 (dois) ou 03 (três) pré-testes costumam ser suficientes quando os instrumentos de coletas são bem desenvolvidos. Os pré-

testes ocorreram no dia 10 de janeiro de 2018, já as entrevistas ocorreram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018, de forma individual, em horário e local pré-determinados pelos sujeitos, ajustado às suas disponibilidades. O tempo médio de resposta dos gestores foi de aproximadamente trinta minutos, sendo que nas perguntas abertas eles demandaram mais tempo dentre todas. Já os entrevistados da categoria docentes e técnicos administrativo, o tempo médio de duração da entrevista foi bem menor, oscilando entre dez e vinte minutos. Os discentes foram bem mais sucintos e objetivos, tendo um tempo médio de entrevista de cinco minutos, com exceção do representante do grêmio estudantil, que se estendeu um pouco mais, atingindo uma média de onze minutos de entrevista.

Ao iniciar a entrevista explicou-se a natureza e objetivos do trabalho, bem como a importância do entrevistado para a realização da pesquisa. Deixou claro aos sujeitos da pesquisa que se sentissem à vontade para interromper, pedir esclarecimentos ou criticar o roteiro de perguntas. Também foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e autorização para gravar a entrevista em formato de áudio. Nas entrevistas com os educadores, foram contemplados profissionais dos cursos técnicos profissionalizantes, assim como os da base nacional comum. A escola conta com trinta e seis educadores, sendo quatorze relacionados às disciplinas da base nacional comum e vinte e dois educadores que ministram aulas nas disciplinas relacionadas à formação profissional. Para manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa, preferiu-se não divulgar seus nomes, porém usou-se a identificação do sujeito a partir da função desempenhada na Unidade de Ensino, durante o processo de escrita do capítulo de análise, a exemplo: Gest_01 para gestor entrevistado 1, Doc_02 para docente entrevistado 2; Coord_03 para coordenador entrevistado 3; Tec_04 para técnico entrevistado 4, Disc_05 para discente entrevistado 5 e assim por diante. O Quadro 2 resume a quantidade de educadores pertencentes em cada categoria.

Quadro 2 – Número de Docentes da Educação Profissional e da Base Nacional Comum por Tipo de Curso

Cursos	Educação Profissional	Base Nacional Comum
Agropecuária	08	00
Enfermagem	08	00
Informática	06	00
Ensino médio	00	14
Total	22	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Com a finalidade de permitir uma compreensão mais qualitativa das falas dos entrevistados, apresenta-se o perfil de cada sujeito entrevistado, contemplando a função, formação acadêmica, a titulação e ano de ingresso na Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, como mostra os Quadros 03, 04 e 05, com as categorias de docente, técnico administrativo e discente, respectivamente.

Quadro 3 - Demonstrativo da Função, Formação Acadêmica, Titulação e Ano de Ingresso na Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria docente)

Função	Formação	Titulação	Ano/EBTT
Professor de Agronomia	Licenciatura em Engenharia Agrônômica	Mestre	1982
Professor de Agronomia	Licenciatura em Engenharia Agrônômica	Especialista	1984
Professor de Bovinocultura	Tecnólogo em Bovinocultura	Especialista	1979
Professor de Enfermagem	Licenciatura Plena em Enfermagem	Mestre	1992
Professor de Espanhol	Licenciatura em Língua espanhola	Especialista	2014
Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Especialista	1979
Professor de Informática	Licenciatura Plena em Computação	Mestre	2010
Professor de Informática	Licenciatura em Sistema Processamento de Informação	Especialista	2013
Professor de Matemática	Licenciatura Plena em Matemática	Mestre	1979
Professor de Matemática	Licenciatura Plena em Matemática/ Bacharel em Administração	Mestre	2009
Professor de Zootecnia	Zootecnista	Especialista	1979

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Em relação à formação acadêmica, o Quadro 3 evidencia que os professores possuem formação específica e voltada para à área a qual exercem suas atividades; quanto à titulação, todos possuem especialização ou mestrado na área de atuação e no que se refere a experiência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), todos têm, no mínimo, quatro anos como docente no CTF, sendo que alguns já estão na instituição de ensino desde a sua fundação em 1979.

Quadro 4 - Demonstrativo da Função, Formação Acadêmica, Titulação e Ano de Ingresso na Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria técnico administrativo)

Função	Formação	Titulação	Ano/EBTT
Técnico de Laboratório	Técnico em Patologia Clínica Bacharel em Administração	Graduado	1989
Médico veterinário/ Coord. Administrativo Financeiro	Médico Veterinário	Doutor	2011
Técnica de Enfermagem	Técnico em Enfermagem/ Licenciatura em Biologia	Especialista	1996
Assistente em Administração	Bacharel em Administração	Especialista	1994
Assistente em Administração	Bacharel em Administração	Especialista	2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O quadro acima mostra que os técnicos administrativos do CTF possuem formação acadêmica peculiar e adequadas às funções que executam; todos são graduados ou especialistas, sendo que um deles possui doutorado na sua área de atuação; quanto à experiência na instituição de ensino, todos têm a partir de sete anos de efetivo exercício.

Quadro 5 - Demonstrativo da Função, Curso em Formação e Ano de Ingresso em Curso da Rede Pública Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria discente)

Curso em Formação	Ano Ingresso Curso	N. de estudantes
Técnico em Agropecuária	2016	02
Técnico em Enfermagem	2016	01
Técnico em Informática	2016	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O Quadro 5 confirma que entre os cinco discentes entrevistados, foram contemplados participantes dos três cursos técnicos ofertados pelo CTF e que todos ingressaram na instituição de ensino no ano de 2016.

Após a obtenção dos dados coletados pela técnica da entrevista semiestruturada, as falas, de cada um dos entrevistados, foram gravadas integralmente em áudio e depois transcritas e inseridas em um *software* de análise textual gratuito e de fonte aberta, o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Esse programa digital, se ancora na interface do *software* R e na linguagem *Python* (linguagem de programação, cujos objetivos são produtividade e legibilidade), permitindo diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas de indivíduos por palavras (RATINAUD, 2009). O corpus textual pode ser compreendido como conjunto de textos construídos pelo pesquisador, dos quais se pretenda fazer análise. Neste trabalho, a análise foi aplicada a um conjunto de entrevistas, cada uma delas tornou-se um texto, cada análise correspondeu as respostas dos participantes às questões, ou seja, cada resposta gerou um texto e o conjunto de textos formou-se o corpus de análise. O *software* dividiu esse corpus textual em segmentos de textos e os dimensionou em função do seu tamanho.

O programa possibilita realizar os seguintes tipos de análises: 1 – Estatísticas Textuais Clássicas ou Análises Lexicográficas Clássicas é ideal para identificar e reformatar as unidades de texto, além de identificar a quantidade de palavras, a frequência média e *hapax* (que são as palavras com a frequência um), ainda pesquisa o vocabulário e encurta as palavras com base em suas raízes (gera formas abreviadas), criando o dicionário de formas reduzidas, identificando formas ativas e suplementares; 2 – Pesquisa de Especificidades de Grupo agrega textos com variáveis, permite a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização, possibilitando a análise de contrastes das modalidades das variáveis, como também a apresentação em forma de plano fatorial; 3 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ocorre que os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto deles é dividido em função da frequência das formas reduzidas. Em repetidos testes e com matrizes cruzando palavras e segmentos de textos, consegue-se uma classificação estável e definitiva. Partindo de análises em matrizes, aplicando o método de CHD, o programa organiza a análise dos dados em um dendograma que desenha as relações entre as classes; 4 – Análise de Similitude baseia-se na teoria dos grafos (que estuda objetos combinatórios), permitindo identificar as coocorrências entre as palavras e seu efeito traz indicações da conexão entre as palavras, ajudando na identificação

da estrutura da representação; 5 – Nuvem de Palavras congrega as palavras e graficamente as organiza em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante.

Nesse sentido, essa ferramenta oferece diferentes possibilidades de análise e apresenta uma interface simples e compreensível. O Iramuteq trouxe muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, pois tem o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa, viabilizando diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). A organização e a distribuição do vocabulário são de fácil compreensão e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). Dentro das várias possibilidades de análise textual do material verbal transcrito, optou-se por utilizar dois tipos: a análise de similitude e a nuvem de palavras.

Figura 1 – Tela inicial do *software* Iramuteq



Fonte: Programa Iramuteq, 2018.

A figura 1 apresenta a tela inicial do programa de análise textual Iramuteq. O *software* trouxe facilidade para interpretação dos textos analisados ao fornecer um padrão simplificado dos conteúdos dos textos, em função do número de palavras que mais aparecem juntas em uma mesma frase, calculando a relação entre elas e empregando métodos como do qui-quadrado (é um teste de hipóteses destinado a encontrar um valor da dispersão para duas

variáveis nominais, que avalia a associação existente entre variáveis qualitativas). A análise dos dados decorrentes das palavras mais evocadas e pela respectiva frequência e ordem de emissão no grupo de sujeitos entrevistados, foram submetidas ao *software* Iramuteq, que gerou resultados em forma de representações gráficas. A detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação, além de fornecer um nível de explicitação tanto do conteúdo quanto da estrutura da representação, permite ao pesquisador visualizar a força de ligação entre os elementos do sistema, no que seu desenho evidencia a centralidade numérica dos elementos da representação social e o grau de conexão estabelecido entre si e com os demais, a partir das evocações, confirmando ou questionando a hipótese (OLIVEIRA, 2005).

Como menciona Lahlou (2012), esse *software* não é um método, mas um instrumental utilizado para gerar relatórios e análise dos dados. Quando acompanhado de um estudo sobre o significado das análises lexicais e do emprego de análises multivariadas, poderá ser útil ao pesquisador. A análise textual é um tipo exclusivo de análise de dados e que possui várias finalidades. É possível analisar textos, documentos, entrevistas, dentre outros, sendo possível descrever material produzido por um autor individual ou uma produção coletiva, assim como pode-se utilizar tal análise textual com a intenção relacional de comparar diferentes produções com variáveis específicas.

É importante ressaltar que o programa Iramuteq não faz a interpretação dos dados, esse papel é do pesquisador. Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, como por exemplo, os relatos dos entrevistados que foram gravados, transcritos e inseridos no *software* Iramuteq, que processou esses dados, depois os resultados foram comparados e confrontados ao referencial teórico.

Para se obter um melhor entendimento do discurso, das conclusões e das inferências mais próximas da realidade, os resultados produzidos pelo *software* foram interpretados de maneiras distintas, mas sempre observando o texto original. A análise foi feita pela pesquisadora e serviu para a compreensão do fenômeno estudado, bem como, para dar resposta a hipótese de que a gestão do Colégio Técnico de Floriano é democrática e participativa e que esse modelo de gestão resulta em políticas públicas educacionais mais inclusivas.

4.1 COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO: *LOCUS* DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Técnico de Floriano, um dos três colégios técnicos vinculados à Universidade Federal do Piauí, situado no município de Floriano. Cidade de

localização privilegiada no estado do Piauí que segue sua vocação histórica de ser um polo educacional da mesorregião sudoeste e também no que se refere às áreas de comércio e saúde.

O CTF foi criado em 19 de março de 1979, como Colégio Agrícola de Floriano (CAF), por meio da Resolução de n. 01/79 do Conselho da UFPI. Completou no ano de 2018, trinta e nove anos de estável funcionamento e atua na educação profissional, cumprindo importante função social, atendendo a grande demanda de diversos municípios pertencentes a microrregião de Floriano, bem como de outros municípios pertencentes a outras regiões do estado do Piauí e do estado do Maranhão.

Em sua grande maioria, os estudantes são oriundos de classes de renda menos favorecidas e a procura é bem maior que a oferta de vagas oferecidas, gerando uma demanda reprimida considerável. Iniciou suas atividades no ano 1979 com a primeira turma do curso Técnico em Agropecuária. Ao longo dos anos foram incorporados dois novos cursos técnicos (Enfermagem em 1981 e Informática em 1998), nas modalidades concomitante e subsequente.

Além dos cursos técnicos concomitantes com o ensino médio e dos cursos técnicos subsequentes, o CTF desenvolve programas de assistência às comunidades adjacentes nas áreas de Agricultura, Saúde e Informática, em concomitância com os referidos cursos supracitados que são ofertados nos turnos da manhã e tarde. No ano de 2013, a escola teve sua nomenclatura alterada para Colégio Técnico de Floriano, pela Resolução n. 003/13 do Conselho Universitário, pois já não oferecia exclusivamente o curso na área agrícola.

De acordo com o Regimento Interno do CTF, a instituição de ensino tem como missão proporcionar ao indivíduo uma formação global no contexto sociopolítico-cultural e econômico, capacitando-o como agente de transformação. A sua finalidade é a formação de técnicos a nível de ensino médio com habilitação em Agropecuária, Enfermagem e Informática, visando à formação integral do educando, observando os preceitos legais vigentes. O Regimento do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF, no Art. 1º, o trata como órgão máximo normativo e deliberativo que, dentro da sua competência, define a política de funcionamento dessa instituição de educação profissional, bem como de instância de recursos. No Art. 2º, trata da composição dos membros, sendo: I – Diretor do CTF; II- Vice-Diretor do CTF; III – Coordenador Administrativo e Financeiro; IV – Coordenadores de Curso; V – Dois Representantes do Corpo Técnico Administrativo; VI – Representante do Corpo Discente; VII – Representantes dos Docentes por Curso; VIII – Representante dos Pais. Totalizando quinze membros na composição do CAP.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CTF, tem sua proposta curricular fundamentada na LDBEN n. 9.394/1996, que estabelece como atribuições de uma escola a

tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. O PPP é um projeto de caráter democrático e participativo desenvolvido pela comunidade escolar. Tal proposta pedagógica segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). São referências que objetivam garantir a aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, autônomos, participativos, competentes e capazes de enfrentar o mercado de trabalho ou continuarem a aprimorar seus estudos.

Em razão do trabalho escolar ser uma construção que depende de toda a comunidade acadêmica e da necessidade de constantes ajustes, o PPP do CTF está sendo revisto e será elaborada uma nova versão a partir da participação de todos, buscando abordar questões como a inclusão e a educação especial. A proposta pedagógica atual, limita-se a apresentar os objetivos gerais, conteúdos curriculares e procedimentos didáticos das diferentes disciplinas e processo de avaliação, ou seja, não sinaliza os debates que surgem sobre a inclusão de alunos em situação de deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sobre questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, taxas de reprovação e evasão, como também ações em prol de uma escola mais inclusiva, com acessibilidade arquitetônica, salas com recursos multifuncionais, a presença de profissionais como intérpretes e alunos com NEE incluídos.

A estrutura organizacional do CTF é a seguinte: Diretoria; Vice-Diretoria; Assistente do Diretor; Divisão de Gestão Pedagógica; Unidade de Apoio Pedagógico; Coordenação de Curso de Ensino Médio; Coordenação de Curso Técnico em Agropecuária; Coordenação de Curso Técnico em Enfermagem; Coordenação de Curso Técnico em Informática; Coordenação de Programas (PRONATEC/MEDIOTECH/E-TEC); Biblioteca Setorial; Divisão de Atividades Administrativas/Financeira; Secretaria Escolar; Coordenadoria Administrativa; Secretaria Administrativa; Divisão de Serviços Gerais; Residência Estudantil; Serviços de Atividades Agropecuárias; Unidade Rural Fazenda; Órgãos Colegiados; Conselho Administrativo Pedagógico – CAP e Conselho de Classe (UFPI, 2017).

O CTF tem uma infraestrutura que lhe permite desenvolver todas as atividades e capacitações técnicas inerentes, pois dispõe de um espaço físico composto por salas de aulas, biblioteca setorial, auditório, laboratório de solos, laboratório de zootecnia, laboratório de enfermagem e laboratórios de informática. Possui um sistema de informação com vários microcomputadores ligados em rede e com acesso à internet. Além de uma Fazenda Experimental com cento e cinquenta e três (153) hectares, onde acontecem as aulas práticas nos setores: da agroindústria com a transformação de produtos, da avicultura de corte e

postura, piscicultura (cinco viveiros e uma unidade laboratório), bovinocultura de leite (transferência de embrião e inseminação artificial), caprinocultura, ovinocultura, suinocultura, olericultura e fruticultura.

O caso estudado envolveu os gestores integrantes de cargos de direção e coordenação de curso, docentes, técnico-administrativos e alunos, que compõem ou compuseram o Conselho Administrativo Pedagógico do CTF em algum período, assim como representantes dos três segmentos que nunca compuseram o CAP, conforme relatado na seção anterior deste capítulo metodológico. De acordo com o Regimento, o diretor do CTF é quem preside as reuniões do CAP, também é a pessoa que faz a convocação dos demais membros, com antecedência mínima de quarenta e oito horas (48h), acompanhado das pautas e assuntos a serem tratados na reunião. O CAP reunir-se-á de acordo com as datas previstas no Calendário Escolar e/ou extraordinariamente, quando convocada pelo diretor ou por dois terços (2/3) dos seus membros, observando também o período de antecedência mínima de quarenta e oito horas (48h).

O CAP do CTF segue os mesmos moldes do Conselho Universitário (CONSUN), ou seja, ambos são órgãos normativos e deliberativos que, dentro de suas competências, definem as políticas de funcionamento da Instituição. Suas atribuições são de consulta e deliberação, mais de deliberação, porque no caso de consulta, se faz um estudo sobre o que a própria instituição (CTF/UFPI) já dispõe no seu Regimento, caso sejam abordadas situações que não tenha jurisprudência ainda, o assunto vai tramitar no CAP/CTF, para que sejam ouvidas as falas e o posicionamento de cada membro, cujas decisões e deliberações serão tomadas pelo voto majoritário dos conselheiros presentes, exceto nos casos em que for exigido *quórum* absoluto. Porém, se for tema que ultrapasse as atribuições do CAP, o assunto será encaminhado ao Conselho Universitário que tem autonomia, de fato, para tomar decisões de instância superior. O CONSUN discute todos os assuntos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé da instituição de ensino. As deliberações dos referidos conselhos têm a forma de resolução e, após serem homologadas pelo presidente, passam a vigorar a partir da sua publicação.

O ingresso dos alunos se faz através de processo seletivo, definido por meio de edital. São ofertadas vagas todo ano e distribuídas para os três colégios técnicos vinculados à UFPI. O número de vagas é determinado para cada curso e turno, sendo destinadas vagas à ampla concorrência e ao sistema de reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, oriundos de classes de renda menos favorecidas, aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, nos termos da legislação,

observando o total de vagas e em conformidade com o que dispõem a Lei n. 12.711, de 29/08/2012, o Decreto n. 7.824, de 11/10/2012, a Portaria Normativa n. 18 de 11/10/2012 e a Portaria Normativa n. 09 de 05/05/2017 do Ministério da Educação, que regulam o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O Quadro 6, abaixo, mostra o número de matrículas realizadas no CTF, no período de 2007 a 2017, nos cursos técnicos de agropecuária, enfermagem e informática nas modalidades subsequentes e em concomitância com o ensino médio.

Quadro 6 – Número de matrículas nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes período (2007 – 2017)

Ano	Subsequente	Concomitante	Total
2007	150	40	190
2008	150	40	190
2009	150	40	190
2010	150	40	190
2011	160	70	230
2012	144	70	214
2013	182	70	252
2014	152	70	222
2015	158	70	228
2016	160	70	230
2017	205	70	275
Total	1761	650	2411

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os dados demonstram que houve um aumento no número de alunos matriculados, principalmente se comparados o ano de 2007 que apresentou o menor número, ao ano 2017, que ocorreu um maior número de matrículas efetivadas. Na categoria concomitância incidiu um aumento no ano de 2011, depois manteve o número de matrículas até 2017.

Após a exposição dos procedimentos metodológicos, no capítulo a seguir, serão apresentados os procedimentos referentes ao tratamento e análise dos dados obtidos na pesquisa e as respectivas discussões dos resultados alcançados.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os principais resultados obtidos por meio das técnicas utilizadas para a coleta dos dados, ficando dividido em três tópicos: Resultados da Análise de Documento, Resultados da Análise de Discurso e Resultados da Análise das Entrevistas Semiestruturadas.

5.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTO

O foco da análise de documento foram os registros obtidos por meio das Atas de Conselho, Atos de Reitoria, Portarias, Regimentos e Resoluções disponibilizados na unidade de análise (CTF/UFPI), assim como, adquiridos de forma on-line do sítio da Internet www.ufpi.br/ctf. Foi feito um recorte temporal no período para análise dos documentos, devido à disponibilidade dos mesmos na Instituição. Então, se definiu por fazer um levantamento dos documentos disponíveis nos últimos dez anos (2007 a 2017), para trabalhar tais informações.

Conforme Oliveira (2010), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois é grande a riqueza de informações que podem ser extraídas deles, possibilitando ampliar o entendimento do objeto cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural. Na análise dos documentos foram levados em consideração a sua natureza, estrutura e contexto, pois tudo pode variar enormemente dependendo do contexto no qual foi escrito. A autora reforça que a pesquisa documental é um processo que se utiliza de métodos e técnicas para apreender, compreender e analisar vários tipos de documentos. É uma estratégia de coleta de dados, de pesquisa documental ou bibliográfica que tem o documento como objeto de investigação.

Utilizou-se dos documentos supracitados, extraíndo deles informações, examinando-os a partir das técnicas apropriadas ao seu manuseio, desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise. Na categorização e análise, prevaleceram os aspectos metodológicos (procedimentos para atingir um objetivo), técnicos (processos organizados da pesquisa) e analíticos (conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade).

Lüdke e André (2012), falam da importância do uso de documentos em investigações educacionais, das vantagens do uso de documentos em pesquisa e o quão adequado é o uso dessa técnica; como a análise documental pode indicar problemas que podem ser melhor explorados por meio de outros métodos. Segundo os autores, dependendo dos objetivos e das

perguntas de investigação, pode ser mais interessante explorar o contexto de um determinado documento e não apenas sua frequência. O método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa.

Foram feitas anotações acerca do acervo analisado, fazendo sínteses, caracterizando a análise documental em forma de registro e classificando os dados em um processo de leituras e releituras, afim de identificar os temas e temáticas mais frequentes e demais fontes de informação relevantes à pesquisa. Baseou-se no exame do material, com a finalidade de aumentar o conhecimento e aprofundar a visão, explorando as possíveis ligações entre os itens, possíveis combinações e associações, com o objetivo de ampliar o campo de informações mais aprofundadas e elementares ao estudo.

Os documentos mais relevantes para dar resposta aos objetivos desta pesquisa foram as atas de reunião do CAP. As atas são “[...] registros formais de um encontro promovido por um órgão, associação, entidade ou grupo de sujeitos, tanto com seus pares quanto subordinados, visando deliberar sobre assuntos de interesse comum ou repassar informações” (ESQUINSANI, 2007, p. 104). A autora assevera que a ata é um documento confiável, cujas informações nela contidas, são aprovadas e confirmadas a partir da assinatura dos participantes presentes na reunião.

Foram analisados os documentos que registraram e relataram as discussões e decisões ocorridas nas reuniões do CAP no período supracitado. Durante a análise, diversas questões foram levantadas com o objetivo de: verificar a periodicidade das reuniões, identificar os pontos de pauta e quem os define, se existe participação efetiva dos segmentos representativos como conselheiros do CAP, se há transparência na divulgação dos resultados, quais os conceitos de gestão democrática e sua relação com as políticas educacionais, se aparecem nos documentos e como são operacionalizados. Quer dizer, pontos importantes e determinantes para checagem dos objetivos pretendidos nesta pesquisa.

A documentação foi reunida e organizada afim de se esclarecer e de se fazer uma crítica interpretando os conteúdos das atas do CAP e a forma como são tomadas as decisões no CTF/UFPI. Foram analisadas vinte (20) atas de reuniões do CAP e desta análise documental resultou um fichário que incluiu o resumo das atas por temas ao longo desse período e que possibilitou a sistematização dos dados. Após a leitura e registro dos dados obtidos, no tocante a periodicidade, constatou-se que ocorreram em média duas reuniões por semestre ou quatro por ano. Conforme determina o Regimento do CAP, as datas das reuniões devem estar previstas no calendário escolar, salvo as convocadas extraordinariamente. Os

assuntos mais abordados pelo CAP nesse período foram os elencados no quadro abaixo e divididos por temas: administrativos, pedagógicos e financeiros.

Quadro 7 – Demonstrativo dos temas/pautas discutidos no Conselho Administrativo Pedagógico

RESUMO DOS ASSUNTOS DISCUTIDOS NAS REUNIÕES DO CAP POR TEMA (2007-2017)
<p>1 – PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Calendário Acadêmico; -Notas e Resultados Alunos; -Novas Disciplinas e Matriz Curricular. -Novos Cursos; -Organização Didático Pedagógica -Projeto Pedagógico de Curso; -Projeto Político Pedagógico. <p>2 – ADMINISTRATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Afastamento/Remoção Docente e Técnico; -Análise de Processos; -Banca de Concurso; -Cerimônia de Colação de Grau; -Controle e Frequência Servidor Técnico e Docente; -Editais (concursos/programas) -Fardamento Escolar; -Implantação de Programa (Políticas Educacionais); -Informes CONSUN; -Licença de Servidores; -Mudança Nomenclatura CTF; -Planejamento de Eventos; -Processos Administrativos; -Processo Solicitação de Aluno; -Programas BIBIC/BIBEX; -Progressão Docente; -Regulamentos, Resoluções e Minutas; -Reitoria Itinerante; -Sistemas SIGAA, SIGRH; -Transferência Aluno. <p>3 - ASSUNTOS FINANCEIROS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consumo Energia, Despesas e Gastos; -Custos de Reformas e Manutenção; -Orçamento da Escola; -Trabalhos Empenhados; -Utilização dos Recursos.

Fonte: Atas de reuniões do CAP, dados da pesquisa, 2018.

Quanto aos pontos de pauta elencados acima, constatou-se que todo e qualquer membro do CAP pode sugerir e definir o assunto a ser tratado pelo conselho, desde que seja informado dentro do prazo. Percebeu-se que o maior número de pautas se refere ao tema administrativo que demanda uma decisão do CAP para dar continuidade ao processo. A maioria das pautas foram propostas pelo gestor principal e presidente do conselho da unidade de ensino, algumas foram indicadas pelos coordenadores de curso, poucas foram sugeridas pelos docentes e pouquíssimas ou quase nenhuma foi demandada pelos técnicos administrativos e discentes do CTF.

No que se refere a efetiva participação dos segmentos representativos como conselheiros do CAP, verificou-se que durante as discussões todos os segmentos (docente, técnico e discente) tem voz e vez, ou seja, pode dar sua opinião e voto para tomada de decisão em relação a pauta discutida. Porém, o percentual de docentes que fazem parte do CAP é superior à soma dos representantes das categorias discente e técnico administrativo, ou seja, dos quinze membros do CAP, dez são docentes. Portanto, o poder de voto da categoria docente é superior às demais categorias, no entanto, todos os segmentos estão representados e podem sugerir pautas dentro dos prazos estipulados, opinar e votar sobre os assuntos discutidos representando à sua referida categoria, quer dizer, tem caráter democrático, conforme apregoa o princípio da gestão democrática.

Já o requisito participação, viu-se que nem todos os membros se posicionam, pois, nem todos os partícipes se pronunciam acerca das discussões. Mas para Andrade (2006), são atribuições dos conselheiros escolares a efetiva participação na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, pois tem o dever de contribuir com as ações dos dirigentes escolares para assegurar a qualidade de ensino e a gestão democrática na escola, expressando sempre suas opiniões, mesmo que contrárias as do grupo. Porém, analisando as atas, notou-se que, o processo ocorre da seguinte forma: o relator da pauta/tema faz suas considerações e abre espaço para o debate entre os conselheiros presentes, os quais se inscrevem e argumentam sobre o assunto, em seguida, abre-se votação e a decisão que obtiver o maior número de voto favorável, será acatada pelo conselho e transformada em resolução (UFPI, 2018).

Em relação a questão da transparência na divulgação dos resultados, não consta nas atas analisadas nenhuma referência a esse respeito, ou seja, não foi encontrada nenhuma menção de que as decisões tomadas em conselho são divulgadas à comunidade escolar. As atas são documentos públicos que ficam arquivadas e disponíveis para acesso, porém não são divulgados os conteúdos das decisões proferidas no CAP/CTF. Segundo Paro (2006), por ser

um espaço que reúne diferentes atores da comunidade escolar, o conselho tem um importante papel na democratização da escola, pois, proporciona mais controle sobre a execução da política educacional e suas ações cooperam para conferir mais transparência e legitimidade às decisões tomadas, devendo ser publicizadas.

No que tange aos conceitos de gestão democrática participativa e sua relação com as políticas educacionais que aparecem nos documentos, foram grifadas no texto das atas, palavras e frases que sintetizavam esse conceito, que definissem uma concepção ou simplesmente expressassem uma ideia que tivesse relevância sobre esse assunto, ou seja, foram selecionados os termos-chave mais frequentes nesse segmento de palavras que representasse uma ideia associada, sendo observado também o contexto em que tais segmentos se apresentavam.

Destacou-se aspectos democráticos e participativos em termos como: “O conselheiro deu sua opinião a respeito do assunto”; “O voto do relator foi favorável a implementação do referido programa”; “Foram doze votos favoráveis e um voto de abstenção em relação a pauta”, “Em relação ao tema proposto pelo conselheiro representante da categoria [...]”. “O conselho se reuniu para deliberar sobre a criação de novos cursos técnicos, a pauta foi submetida à apreciação dos conselheiros [...]”. Todos esses termos citados foram retirados das atas analisadas (Ata n. 04/17 de 09/11/2017; Ata n. 02/16 de 30/06/2016; Ata n. 05/13 de 04/04/2013).

A conclusão das respostas obtidas foi a positividade da existência de aspectos democráticos nas decisões do CAP, pois existe a participação de todos os membros representantes de todas as categorias (docente, técnico administrativo e discente) na discussão e votação sobre os temas deliberados. As decisões são colegiadas, todos os conselheiros podem se posicionar e votar a respeito de todos os assuntos em pauta, como por exemplo, sobre a implantação das políticas educacionais no CTF.

Constatou-se por meio dos temas, pautas e discussões registradas nas supracitadas atas de conselho, que ao longo desse período (2007 – 2017), o CTF implementou políticas e programas, que foram lançados pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), a saber: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/MEDIOTECH); bem como outros programas lançados por meio de editais, como o Auxílio Estudantil, Auxílio Residência, Transporte, Alimentação (Restaurante Universitário/gratuidade para os estudantes do CTF) pelo Programa Nacional de Alimentação

Escolar (PNAE), além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-JUNIOR) e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). A decisão favorável à implantação desses programas ficou a critério dos membros conselheiros do CAP.

Outros documentos analisados reforçaram o modelo de processo decisório utilizado pelo CTF, que acontece por meio de órgão colegiado, ouvindo os representantes dos segmentos e discutindo os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola: o Regimento do CAP (Capítulo I), que sanciona sua competência para normatizar, deliberar e regular toda a política de funcionamento da instituição e o Regimento Interno (Capítulo IV), que define a adoção do modelo de gestão colegiada para o CTF, desde a sua fundação em 1979.

Lück (2009) defende a plena participação da comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos, pais – no processo de tomada de decisões e na participação nos planejamentos das unidades de ensino, proporcionando, uma eficaz prática de gestão educacional e favorecendo melhores condições de ensino, com a finalidade de tornar-se um ensino de qualidade. Essa prática foi reforçada a partir da inserção do princípio de gestão democrática na política educacional brasileira, proposto tanto na Constituição Federal Brasileira de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que acarretou implicações na forma de organização da gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas, que levou a uma série de mudanças nos instrumentos paradigmáticos e operacionais da gestão escolar.

Mudanças no exercício da autonomia pedagógica e administrativa da escola, na descentralização do poder e na participação dos segmentos escolares na tomada de decisão coletiva. Diante da importância desses fatos, cabe uma reflexão sobre a necessidade de buscar a constituição de conselhos fortes, comprometidos com o objetivo do sucesso escolar, cumprindo o papel que lhes foi proposto e não apenas como cumpridor de formalidades legais. E nesse sentido, cabe questionar qual o modelo de conselho escolar pode ser evidenciado no CTF? Apesar de não ser um dos objetivos deste trabalho, mas está implícito em alguns deles.

Pode-se afirmar que o principal objetivo do conselho é assegurar que toda a comunidade escolar seja envolvida nas decisões importantes da instituição. Nessa expectativa, ao exercer as funções deliberativas, consultivas, avaliativas e fiscalizadoras, no que se refere à organização e à realização do trabalho pedagógico e administrativo da escola, o conselho é o elo de ligação, é um representante da comunidade escolar, para atuar em conjunto e definir caminhos para tomadas de decisões que são de sua responsabilidade.

5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Conforme referência feita no capítulo metodológico, a ideologia enfocada para a Análise de Discurso (AD) foi a concebida por Pêcheux (1995), uma técnica sustentada nos princípios sobre a relação língua, sujeito e história. Uma das perspectivas dessa análise é seu cunho materialista, quer dizer, se sustenta a partir do materialismo-histórico e faz uma analogia entre a língua e a ideologia. O discurso é a prática social da produção de texto e é também o espaço aonde se pode observar essa relação, demonstrando que a língua está sempre em movimento, bem como a ideologia, a história e o próprio indivíduo.

Para Orlandi (1983), a AD de origem francesa é um dos métodos mais utilizados para analisar os diversos tipos de discursos (político, pedagógico, científico, literário), quer sejam orais ou não, buscando os seus possíveis sentidos; levando em consideração: o contexto social, o sujeito, sua ideologia e sua história. Por meio de paráfrases e metáforas encontradas nos textos ou falas, se buscou os prováveis resultados nos sentidos dos discursos analisados, diante das várias possibilidades de leituras e diante das diversas probabilidades que o discurso assume. Sempre buscando compreender e entender as relações e interações estabelecidas com o sujeito e o contexto sócio-histórico-ideológico. Cada sujeito tem sua história, cada sujeito exerce um papel na sociedade, tem uma posição ideológica que permeia suas relações e que causa influência nas suas escolhas e atitudes.

Diante do exposto, foi feita a AD baseada na fala dos gestores no que tange à questão da concepção que eles têm sobre a gestão democrática e participativa. Os gestores relataram o seguinte:

Gest_01: “Eu entendo que a escola está indo bem nesse processo. É claro que a gente sempre quer mais, mas na verdade eu entendo que ela se desenvolveu muito com a participação de todos. Eu estou gostando, na verdade, nem tudo é perfeito. Cada gestor tem o seu modelo. Eu acho a gestão democrática, como eu achei que eu era, mas tem muita gente que acha que eu não fui, então essa questão de análise é muito complexa e difícil de se mensurar [...]”

Gest_02: “Eu acho que não podemos mais ter uma gestão de ditador numa escola como o Colégio Técnico de Florianópolis, então, os conselhos estão aí justamente para fazer essa diferença. Eu acho que os professores sentem, eu como professor também sinto, que as políticas dentro da escola elas são democráticas”.

Gest_03: “Gestão democrática é uma gestão com diálogo, é saber ouvir [...]”

Gest_04: “É uma gestão aberta, transparente e receptível [...] as decisões sempre foram por meio de conselho, desde que foi criado o estatuto da escola, o regimento vem obedecendo essa linha”.

Gest_05: “Democrática sim, por conta de todas essas falas. Eu acredito que nenhuma decisão desta direção é impositiva, justamente porque a gente dá liberdade para todos assumirem as suas responsabilidades [...] eu entendo que a gestão participativa é quando cada um assume a sua função, é responsável por ela, responde por ela também e participa das decisões”.

Considerando como fonte as respostas coletadas junto aos gestores participantes desta pesquisa, a partir de suas falas foram elencados fatores decisivos para uma gestão ser considerada democrática e participativa, como: saber dialogar, saber ouvir, estar aberto a ideias, assumir responsabilidades e participar das decisões de forma colegiada. Como relatou o Gest_01 que considera uma melhoria no processo de participação de todos; o Gest_2 quando falou em não caber mais um tipo de gestão ditatorial, concorda com o Gest_05 que disse que nenhuma decisão pode ser impositiva; o Gest_02 e o Gest_04 reforçaram a ideia do diálogo, escuta, transparência e participação como os critérios relacionados para uma gestão democrática e participativa. O discurso dos gestores entrevistados apontam que a gestão do CTF possui elementos essenciais para construção desse modelo de gestão.

Reforçando tal embasamento em autores do referencial, identifica-se quatro elementos citados por Araújo (2000), que são essenciais para que uma gestão seja considerada democrática: a participação de todos, pois o trabalho deve ser coletivo; o pluralismo com o respeito às ideias e opiniões de todos da comunidade escolar; a autonomia nos diversos aspectos, principalmente pedagógica e financeira; e a transparência que é quem assegura a dimensão política da escola. Esses são elementos essenciais para a composição de um espaço público flexível e aberto às variedades de opiniões.

5.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

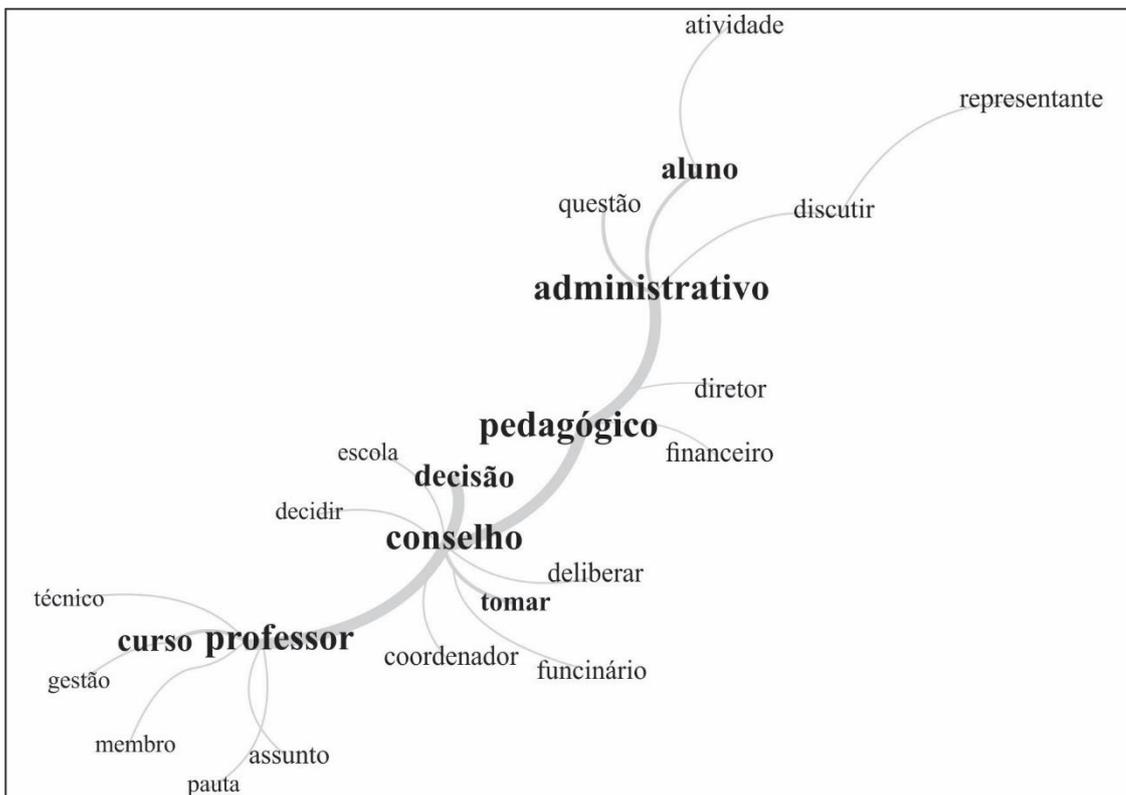
A terceira etapa da análise se baseou no uso de roteiros semiabertos (APÊNDICE B) com perguntas que guiaram as entrevistas semiestruturadas, possibilitando ao entrevistador manter o foco nas questões inerentes aos objetivos pretendidos e aos entrevistados apresentarem suas opiniões acerca de seis questões: 1 – Sabe quais são as atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF?; 2 – As pautas são condizentes com o objetivo proposto?; 3 – Tem conhecimento sobre as políticas públicas educacionais implantadas no CTF e como se deu o processo de implantação?; 4 – Qual sua percepção da gestão do CTF e quais os pontos fortes e fracos?; 5 – Qual sua concepção de gestão democrática e participativa?; 6 – Considera a gestão educacional do CTF democrática e participativa?

A técnica utilizada para análise das entrevistas foi baseada no processamento estatístico dos textos transcritos das entrevistas, que foi realizado com o auxílio do programa Iramuteq, ancorado no *software* R e na linguagem *Python*, possibilitando variadas formas de análises estatísticas sobre corpus textuais. Sendo utilizadas dois tipos de específicos: a análise de similitudes e a nuvem de palavras. A primeira representação denominada “árvore de análise de similitudes ou de semelhanças”, possibilitou identificar as coocorrências entre as

palavras, seu resultado trouxe indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual. A análise de semelhanças permitiu visualizar a relação entre as palavras e a sua conectividade dentro de cada classe e por outro lado a ligação entre as várias classes. A segunda representação denominada “nuvem de palavras”, cuja figura, além de apresentar todas as palavras componentes do conjunto de textos, também destaca as palavras mais citadas através do tamanho da letra. Dessa maneira, quanto maior for o tamanho da letra, maior é a frequência de citações no corpus.

Nesta subseção será apresentada a análise textual das questões utilizadas no roteiro da entrevista. A primeira questão trata do conhecimento a respeito das atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF, que serão apresentadas por meio de figuras, resultantes das respostas dos gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes acerca do tema. As respostas dos entrevistados que fazem ou já fizeram parte do conselho CAP (Membros do Conselho) serão apresentadas através da representação gráfica Análise de Similitude e as respostas dos entrevistados que não são e nunca foram membros do CAP (Não Membros do Conselho), serão apresentadas no formato de Nuvem de Palavras.

Figura 2 – Análise de Similitude sobre quais são atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 02, em forma de uma árvore de similitude, representa as respostas dos (Membros do Conselho) sobre quais são as atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF, nela as palavras conselho, administrativo e pedagógico apresentam o maior número de conexões, estando mais diretamente associadas as palavras: tomar decisão, deliberar, decidir, questões, aluno, coordenador, diretor, financeiro, funcionário. Na sequência, os entrevistados também estabelecem conexões com os termos professor, curso, técnico, gestão, membro, pauta e assunto. Assim, eles entendem como atribuições do CAP tomar decisão, deliberar sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras, através dos membros representantes dos professores, alunos e funcionários, o que está coerente com a ideia de que o CAP normatiza, delibera e define toda a política de funcionamento da escola.

A seguir, são relacionados os discursos de alguns dos Membros do Conselho que corroboram para subsidiar esta discussão acerca das principais atribuições do CAP:

Gest_01: “Tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas”.

Coord_01: “Analisar as pautas do interesse da administração, dos professores e alunos”.

Doc_01: “O conselho decide sobre assuntos pedagógicos administrativos e financeiros da escola.”.

Disc_01: “Decidi sobre o que acontece no CTF, toma decisões da administração. O Conselho que aprova as pautas”.

Tec_01: “Deliberar sobre questões acadêmicas, pedagógicas e administrativas”.

A opinião dos entrevistados vai ao encontro do conceito defendido por Werle (2003), no tocante às atribuições do conselho escolar como um órgão deliberativo responsável pela tomada de decisões sobre questões no âmbito da escola, sendo também um importante instrumento de democratização escolar.

Figura 3 – Nuvem de Palavras sobre quais são as atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF

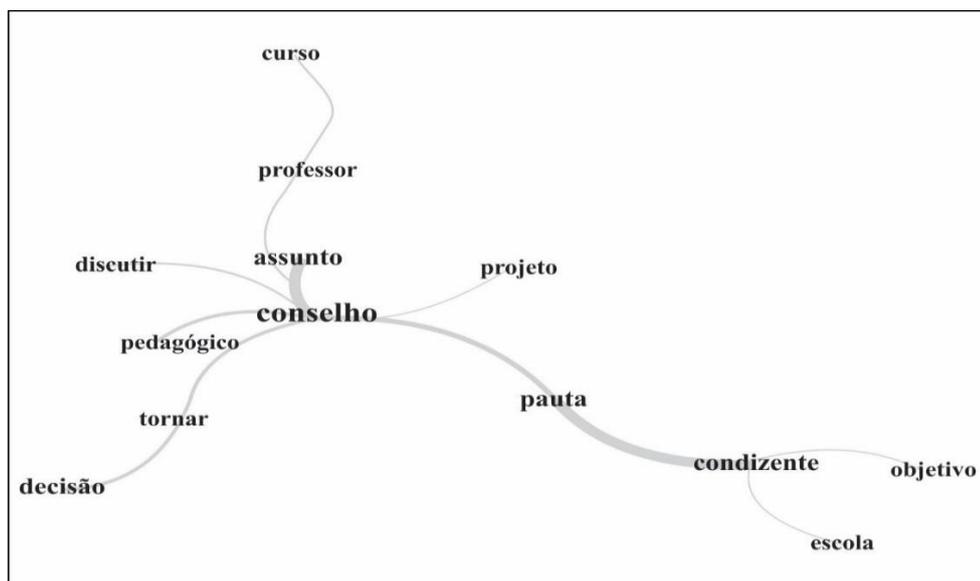


Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 03, em formato de nuvem de palavras, representa as respostas dos (Não Membros do Conselho) sobre quais são as atribuições do CAP/CTF, ela apresenta graficamente as palavras mencionadas e suas respectivas frequências representadas por meio do tamanho da fonte, sendo que as palavras conselho, decisão e votação apresentaram um maior número de citações (quanto maior a frequência, maior o tamanho da fonte), reproduzindo de forma clara as ideias dos entrevistados através do processamento eletrônico proveniente de análise textual do *software*. Evidenciando que para os sujeitos entrevistados, as atribuições do CAP têm a ver com tomar decisões por meio de votação pelos segmentos professor, aluno e funcionários da escola, sobre questões administrativas e pedagógicas.

As respostas de ambas as categorias, não discordam e vão ao encontro do que está definido no Capítulo III, Art. 4º do CAP quanto às suas competências: a) formular e rever, com ampla participação da comunidade escolar, a política geral da escola em matéria de ensino e administração; b) propor modificações no Regimento Geral da escola nos assuntos de sua competência; c) aprovar a criação de novos cursos mediante solicitação das coordenações envolvidas; d) aprovar o calendário escolar; e) analisar assuntos de natureza didático-pedagógica e disciplinar relativa ao corpo Discente e Docente; f) deliberar sobre questões de natureza disciplinar de discentes, docentes e servidores técnicos administrativos; g) zelar pela eficiência das atividades do corpo docente tendo em vista um melhor rendimento do ensino na escola; h) deliberar sobre questões não previstas no regimento interno da escola (UFPI, 2018).

Figura 4 – Análise de Similitude quanto às pautas apresentadas no Conselho Administrativo Pedagógico



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 04, análise de similitude, sintetiza o pensamento dos entrevistados (Membros do Conselho) sobre as pautas apresentadas no CAP/CTF se são condizentes com os objetivos propostos, apresentando graficamente as palavras mais citadas: conselho, assunto, pauta, condizente e suas respectivas ramificações. Manifestando que, para eles, as pautas discutidas pelo conselho são condizentes com os objetivos da escola e os temas tratados versam sobre assuntos pedagógicos, cursos, professores, projetos. Conforme seguem os relatos:

Gest_05: “São condizentes com os objetivos, pois no conselho se discutem assuntos sobre ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé da nossa instituição, delibera sobre afastamento de professores, autorização de cursos, ofertas de vagas, situação aluno e funcionários”.

Coord_02: “As pautas são condizentes com os assuntos pedagógicos, a orientação educacional, a discussão no conselho ouve a opinião de todos que participam das decisões”.

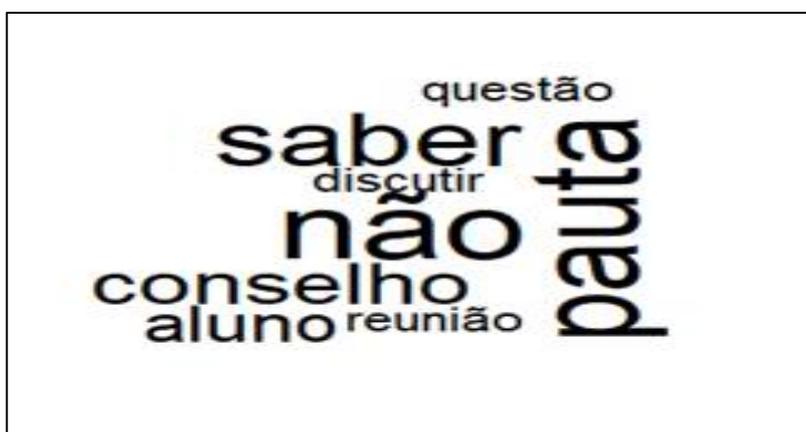
Doc_01: “Decisões são tomadas pelo conselho, composto pelo diretor, coordenadores e professores. Sobre novos cursos, afastamento de professor, contratação substituto. Cada um na sua área específica. Decisões são por eleição”.

Disc_01: “As pautas são condizentes. Sobre orçamento, afastamento de professores, questão de alunos, questão financeira. São temas pautas do conselho administrativo”.

Tec_02: “Finalidade do conselho é definir, é decidir sobre os principais problemas da escola. Pedagógica, administrativa, tudo é votado, pela votação as decisões são proferidas pela maioria relativa. Sim, as pautas são condizentes.

As falas acima confirmam as análises do programa no que tange às pautas discutidas pelo CAP. Segundo seus membros, nas reuniões do conselho os assuntos discutidos são inerentes aos objetivos propostos. De acordo com o Regimento do CAP (UFPI, 2018), as pautas indicadas devem ser fixadas e encaminhadas previamente aos participantes do conselho para apreciação antes das discussões em reunião.

Figura 5 – Nuvem de Palavras sobre as pautas apresentadas no Conselho Administrativo Pedagógico



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

Já na Figura 05, em formato de nuvem de palavras sobre a pergunta referente às pautas tratadas no CAP, se são condizentes com os objetivos propostos, o “não”, seguida de saber e pauta, se destacaram dentre as demais palavras, pois foram as de maior frequência dadas às respostas. Os entrevistados (Não Membros do Conselho) demonstraram não saber quais pautas são discutidas nas reuniões do conselho, principalmente a categoria dos discentes. Conforme os relatos abaixo, somente um deles admite que as pautas são condizentes:

Disc_02: “Eu acho que tipo é feito por meio de votação, mas não sei as pautas”.

Disc_03: “Eu penso que sejam votadas as pautas e as decisões, não sei, não tenho conhecimento do que acontece no conselho”.

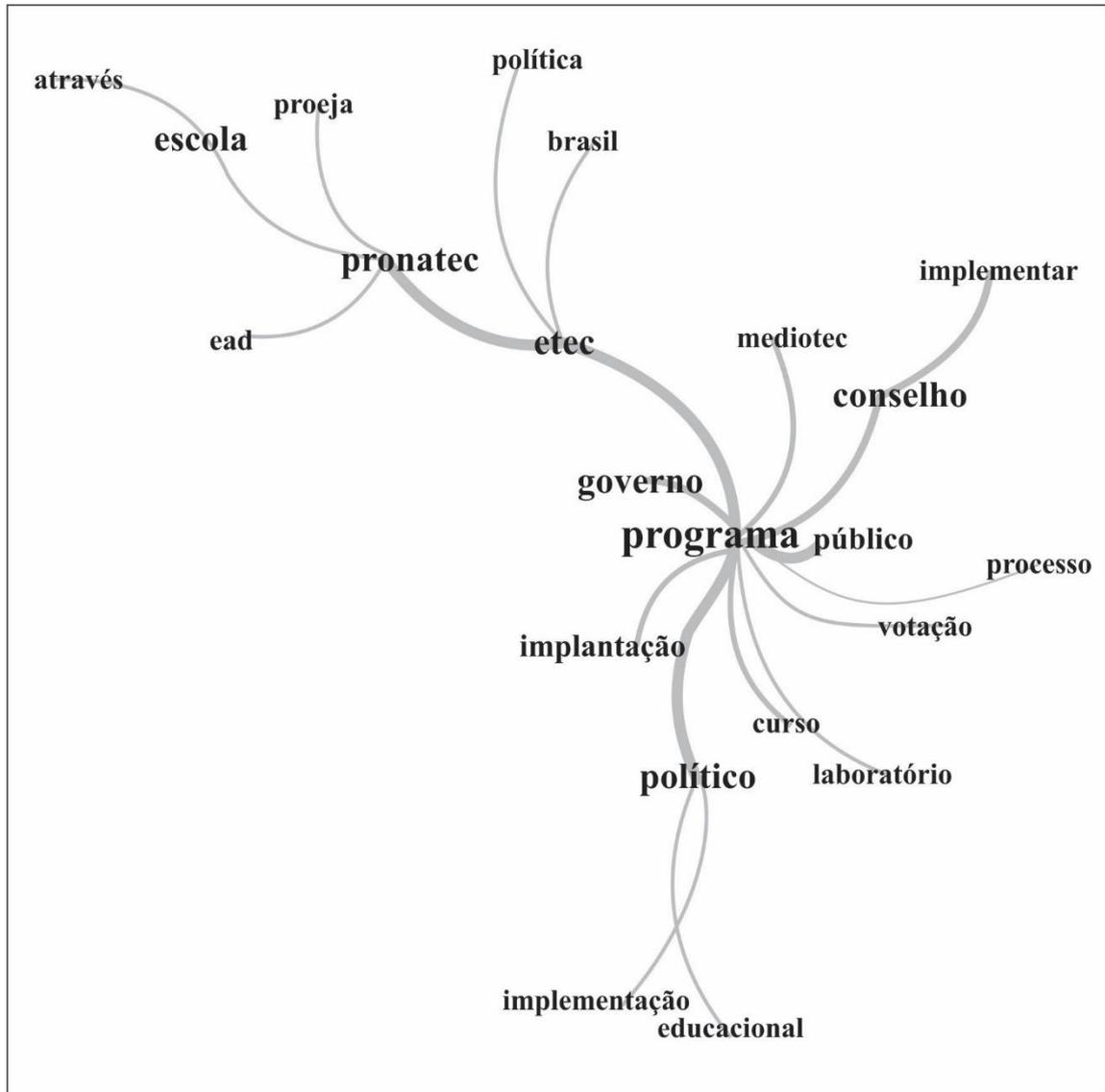
Disc_04: “Não sei, acho que trata de casos financeiros e tenta cada vez mais melhorar a escola, quanto a questão das metas, dessas coisas”.

Disc_05: “Sim, as pautas são condizentes. É tipo questão de orçamento, afastamento de professores para mestrado e tem que ficar ausente, questão de alunos, até mesmo para comprar algo viável para a escola, as pautas são bem dentro do tema do conselho administrativo”.

Os entrevistados Disc_02, Disc_03 e Disc_04 admitem claramente que não sabem quais são os assuntos pautados nas reuniões do CAP, eles acreditam que as pautas sejam escolhidas por votação entre os membros. Já o Disc_05 demonstra conhecimento acerca das temáticas discutidas nas reuniões do CAP, porém, fazendo uma análise dessas falas, em especial a do discente Disc_03 quando diz: “[...] não tenho conhecimento do que acontece no conselho”, reforçado pela fala de um docente não membro do conselho, Doc_05, quando afirma: “[...] as decisões são tomadas entre membros. Professores, funcionários e alunos não sabem o que vai ser discutido na reunião do conselho, não sabem o resultado das discussões, não conhecem as pautas. Os resultados não são apresentados aos funcionários”. Isso demonstra que as decisões proferidas nas reuniões do conselho não são amplamente divulgadas na escola, apesar das atas serem documentos públicos, a questão da publicização e transparência não acontece nesse requisito.

As atas são elaboradas a partir de reuniões solenes do Conselho, enquanto documento formal de registro das decisões proferidas pelo CAP deveriam ser publicizadas. Após redigidas e assinadas deveriam ser disponibilizadas cópias tanto aos membros partícipes, como aos demais integrantes da comunidade escolar, afim de divulgar as ações do conselho e tornar o processo de decisão escolar mais transparente.

Figura 6 – Análise de Similitude quanto às políticas públicas educacionais implantadas no CTF



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 06, mostra a análise de similaridade que resume o conhecimento dos entrevistados (Membros do Conselho) sobre as políticas públicas educacionais implantadas no CTF e como se dá o processo de implantação das mesmas. As palavras em destaque apresentadas no gráfico foram: programa, e-tec, pronatec e suas respectivas ramificações levam aos termos políticas, públicas, educacionais, governo, ead, projeja, mediotec, escola, implementação, voto, dentre outras. Confirmando que o CTF implementou políticas e programas educacionais disseminados pelo governo federal, entre eles citaram a Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino

Técnico e Emprego (PRONATEC/MEDIOTECH); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cujo processo de implantação se deu através de votação no conselho da escola e a partir da aprovação pelo CAP. Seguem abaixo, alguns dos relatos das categorias gestor, coordenador, docente, discente e técnico administrativo:

Gest_02: “Os programas implementados foram decididos pelo conselho de professores, avaliados pelo conselho da universidade, as decisões da escola sempre foram tomadas através dos conselhos [...], inclusive Programas, e-Tec Brasil, Pronatec, alguns programas como Técnico em Higiene Bucal e Proeja” foram implantados.

Coord_02: “[...] políticas de cima para baixo, Rede ETEC, a implementação foi 2008. O programa cresceu, o MEDIOTECH, substituiu em 2017.

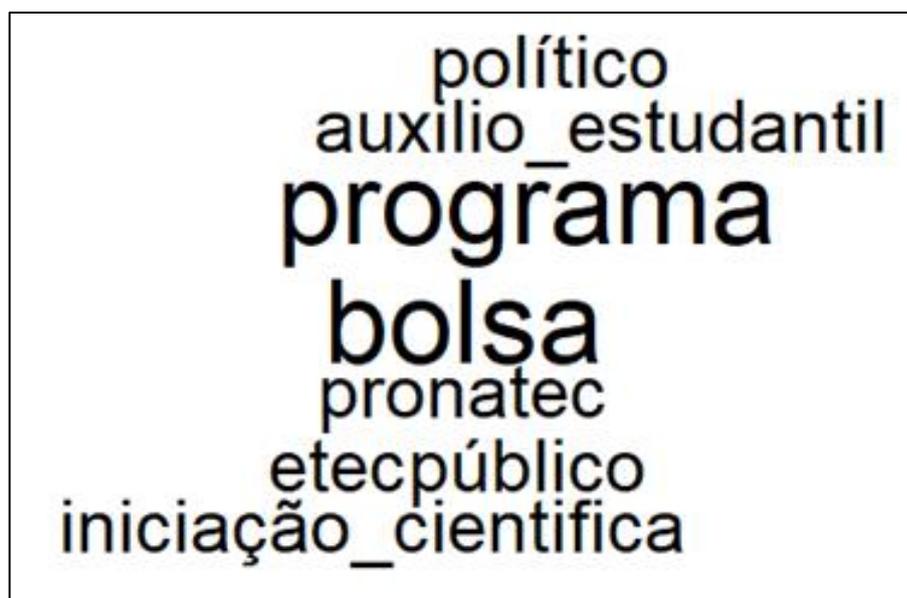
Doc_02: “Programas de governo ETEC, PRONATEC, PROEJA e Bolsas para os estudantes, dentre outras políticas públicas Educacionais.

Disc_01: “Por edital os alunos concorrem a bolsas residência, bolsa auxílio, bolsa de iniciação científica, bolsa de extensão [...]”.

Tec_03: “Os programas implementados na escola, via de regra, eles já vêm delimitado mesmo a nível de MEC, via SETEX e a gente só cumpre [...], o que a gente faz muitas vezes, é adaptar a nossa realidade, a gente tem a liberdade de discutir no conselho e adaptar para a escola, para nossa realidade regional”.

Os trechos das falas acima reforçam os resultados encontrados na análise do programa Iramuteq e na análise documental, a respeito dessa questão.

Figura 7 – Nuvem de Palavras quanto às políticas públicas educacionais implantadas no CTF



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A nuvem de palavras (Figura 7) apresenta as palavras livremente citadas pelos entrevistados (Não Membros do Conselho), referentes às políticas públicas educacionais

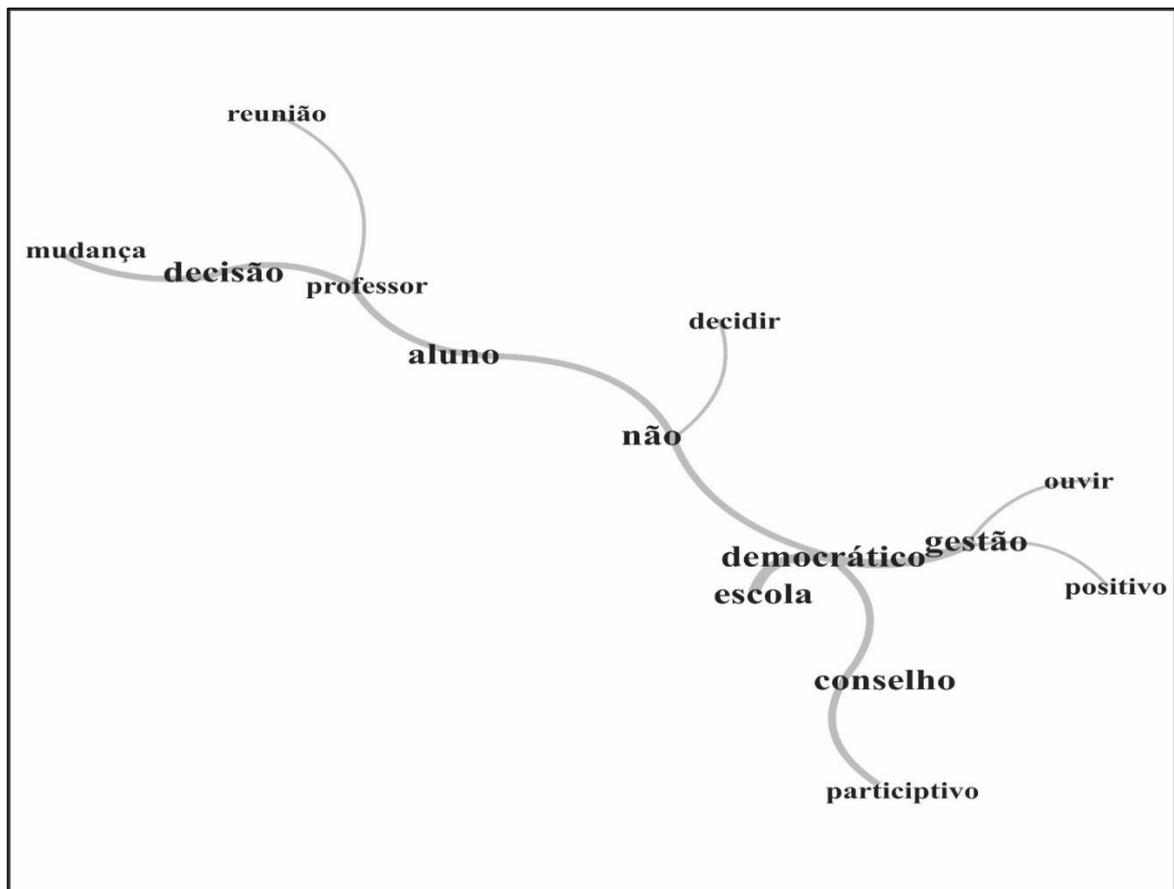
implantadas no CTF e como se dá o processo de implantação das mesmas. As palavras que mais se destacaram foram: programa e bolsa, sendo que suas ramificações levaram aos termos político, público, e-tec, pronatec, auxílio estudantil e iniciação científica. O que reforça o entendimento de que o CTF implementou os programas Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/MEDIOTECH), além disso implantou também os programas de auxílio estudantil e bolsas de iniciação científica, mas os entrevistados não souberam informar como se dá a forma de implementação dessas políticas educacionais pelo CTF, o que é confirmado pelas falas do docente, do técnico e do discente relatadas abaixo:

Doc_02: “Eu não conheço o processo de implementação, sei dos editais das bolsas, também para morar na residência, bolsa de iniciação científica e de extensão, só as que conheço PIBIC e PIBEX”.

Tec_05: “As políticas públicas, elas vêm de cima para baixo, não de baixo para cima. A gente não tem conhecimento das diretrizes, das decisões tomadas [...] aqui a gente só executa”.

Disc_02: “Eu não sei falar sobre esse assunto, só sei dos projetos de iniciação científica e de extensão”.

Figura 8 – Análise de Similitude sobre a percepção da gestão do CTF, pontos fortes e fracos



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

Uma análise de similitude (Figura 8) trouxe as respostas dos entrevistados (Membros do Conselho) quanto à percepção sobre a gestão do CTF e quais os pontos fortes e fracos elencados por eles. Caracterizando as palavras decisão, gestão, democrático, conselho, participativo, professor e aluno como mais frequentes, especialmente a palavra “gestão” e “democrático” que apresentam um maior número de conexões. Outras palavras evocadas por eles foram: escola, conselho, não, ouvir, decidir, positivo, mudança e reunião. Identificando as relações entre as características positivas (pontos fortes) e negativas (pontos fracos) constatadas pelos sujeitos entrevistados. Para maioria das respostas, os termos mais frequentes implicam dizer que as decisões tomadas pelo conselho escolar são mais democráticas e a gestão mais participativa.

As decisões tomadas em reunião, ouvindo professores e alunos acarretam em mudanças, isso é positivo. Já a palavra não, representa e destaca o ponto negativo para alguns membros entrevistados, em relação a comunicação das decisões que são tomadas e não são divulgadas para a comunidade escolar como um todo, tais informações acabam sendo divulgadas de forma parcial. Como relatado pelo Tec_01 que disse: “Mas, o que eu vejo é isso, o ponto mais fraco é a falta de divulgação das decisões que são tomadas pelo colegiado como um todo, só que não são divulgadas para todos. Só isso, mas no mais eu vi muita melhoria”.

A fala do técnico acima, corroborou com a análise da nuvem de palavras feita a partir da Figura 5 desta seção, no que tange a opinião dos discentes quanto a falta de transparência e publicização das pautas e resultados das reuniões do conselho.

Figura 9 – Nuvem de Palavras sobre a percepção da gestão do CTF, pontos fortes e fracos

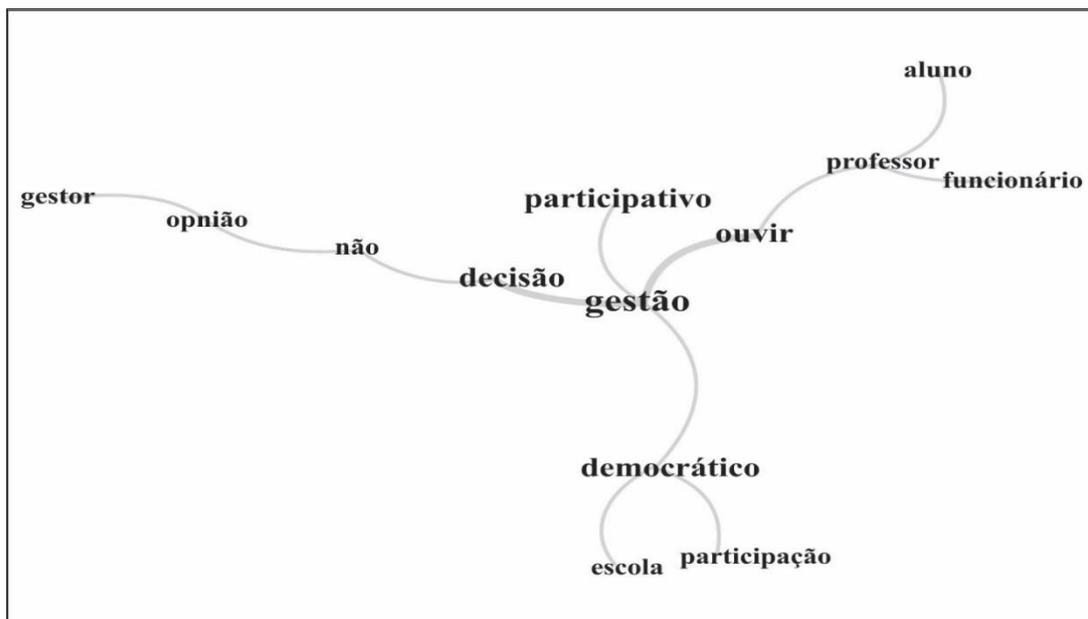


Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 9, traz uma nuvem de palavras que explica a visão dos entrevistados (Não Membros do Conselho) sobre a questão da percepção da gestão do CTF e seus pontos fortes e fracos. Destacam-se as palavras melhorar, comunicação, ouvir, aluno, gestão e decisão, como as mais evocadas e conseqüentemente mais frequentes, mas sobressaem-se também as palavras: serviço, público, bom, indicação, não, parcial, interação, transparente e moderna, caracterizando a opinião dos entrevistados. Como pontos fortes estão a melhora na comunicação, a gestão passou a ouvir mais os alunos, há mais interação e melhoria no serviço público ofertado, além da gestão estar mais transparente e moderna, conforme demonstrou o relato de um dos entrevistados.

Segundo o Tec_02: “Acho que houve uma modernização. Claro, esta é com certeza uma gestão mais moderna que as gestões anteriores. Acho que o serviço público de modo geral ele tem que melhorar e melhorou”. Os pontos fracos citados foram sobre as decisões serem muito parciais, que a direção é muito parcial. De acordo com o depoimento do Tec_04, que diz: “Eu acho muito parcial. A direção, ela é muito parcial. Eu não vejo imparcialidade nas decisões, eu não vejo imparcialidade no comando, [...] eu acho muito fraternal e muito paternalista”. O relato dos técnicos deixa evidente a existência de pontos fortes e fracos na gestão do CTF que requer atenção, pois é importante para a gestão ter noção dessas questões para buscar potencializar os pontos fortes e minimizar ou eliminar os pontos fracos, afim de criar estratégias que regulem e orientem os trabalhos escolares de forma mais eficiente e democrática.

Figura 10 – Análise de Similitude sobre a concepção de gestão democrática e participativa



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A análise de similitude (Figura 10) trata sobre as concepções de gestão democrática e participativa, ela traz as respostas dos entrevistados (Membros do Conselho) a partir das palavras mais frequentes utilizadas pelos interlocutores, as quais foram: gestão, democrático, participativo, decisão, ouvir, professor, aluno, funcionário. Evidenciando na demonstração da conexão acima que, a ideia formada por eles é de que, numa gestão democrática e participativa, o gestor escolar deve tomar decisões ouvindo os segmentos de professores, alunos e funcionários.

No entendimento dos entrevistados e de acordo com as falas anteriormente expostas na seção 5.2 deste capítulo, esses fatores são determinantes para uma gestão ser considerada democrática e participativa. A mesma ideia pode ser checada através da opinião de outros membros (coordenador, técnico e discente):

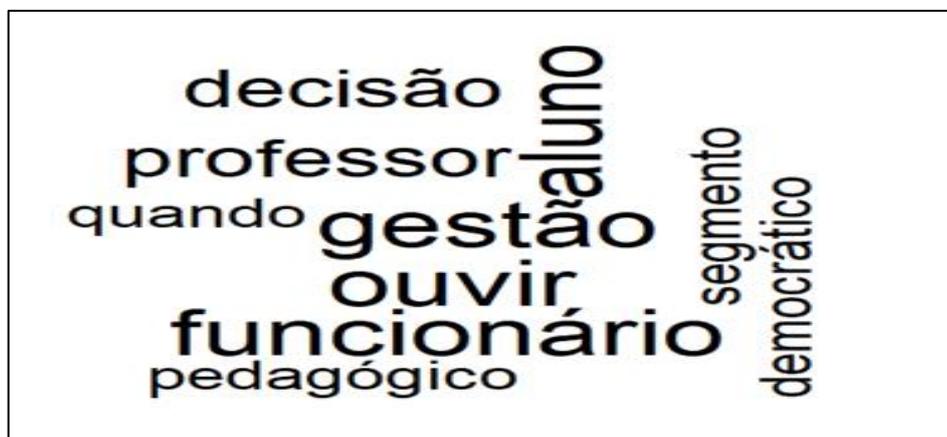
Coord_01: “[...] a gestão democrática é aquela em que todos participam, incluindo os técnicos administrativos, os professores e o alunado”.

Tec_01: “Democrática é uma gestão onde há uma consulta às pessoas que são afetadas pelas decisões e essas pessoas podem dar seu posicionamento em relação ao que será implementado [...] eu vejo que é com a participação”.

Disc_01: “Aquela que todo mundo participa, não só professores, coordenadores e tal, mas participação do ambiente escolar todo, da unidade escolar toda, até mesmo com os terceirizados [...] sempre ouvindo todo mundo, não só ficar retido nas pessoas que fazem a formação do conselho. Ser democrática eu vejo que é não tomar decisões por si, mas tomar decisões a favor de um público específico, que é mais democrático e que é a opinião de todos”.

Assim como reforça Paro (2006), ao falar da importância e de como parece já estar implícita na gestão democrática da escola pública essa questão do envolvimento e da participação da comunidade escolar (gestores, educadores, professores, alunos, pais, funcionários) no processo de tomada de decisão.

Figura 11 – Nuvem de Palavras sobre a concepção de gestão democrática e participativa

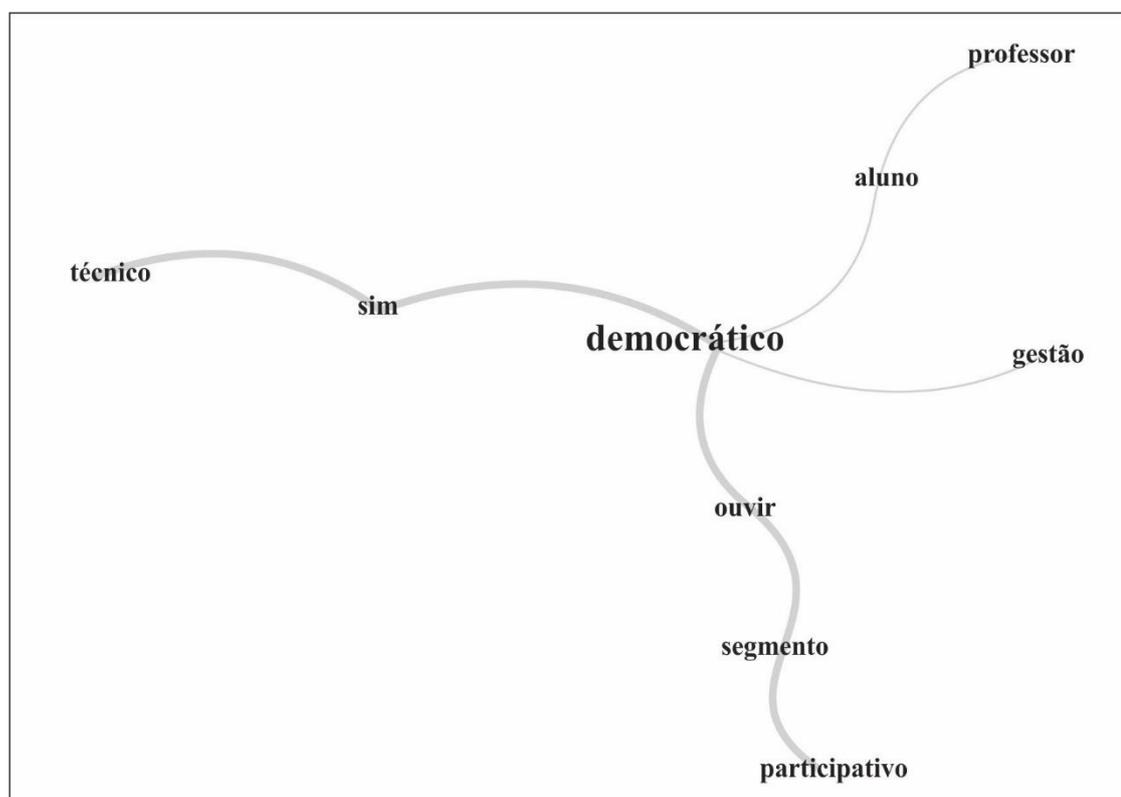


Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

Na Figura 11, uma nuvem de palavras, deixa amostra a opinião dos entrevistados (Não Membros do Conselho) sobre a concepção de gestão democrática e participativa. As palavras citadas: funcionário, aluno, professor, ouvir, gestão, decisão, trazem a mesma lógica apresentada na opinião dos entrevistados (Membros do Conselho), o que se faz necessário para uma gestão ser democrática e participativa é a escuta dos segmentos na hora de tomar as decisões, quer sejam administrativas ou pedagógicas, a gestão deve ouvir professores, alunos e funcionários de forma democrática. Duas falas de docentes corroboram com essa afirmativa: O Doc_02: “Eu acho que uma gestão democrática é quando o máximo de pessoas é ouvida e quando tudo ou quase tudo é feito por votação e não só algumas coisas. E o Doc_03: “A gestão democrática é aquela que todos participam”.

Lück (2013) destaca a importância de uma gestão educacional democrática e participativa como forma de se promover maior aproximação entre os membros da escola (gestores, educadores, funcionários, professores e alunos), reduzindo desigualdades entre eles, centrada na cooperação e na interação entre direitos e deveres, marcada pela responsabilidade social e pelos valores compartilhados, com a finalidade de realizar os objetivos educacionais.

Figura 12 – Análise de Similitude que analisam se a gestão educacional do CTF é democrática e participativa



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

Na árvore acima, análise de similitude (Figura 12), aparecem as respostas dos entrevistados (Membros do Conselho) quanto às suas opiniões que analisam se a gestão educacional do CTF é democrática e participativa. Dentre as palavras mais citadas apareceram elencadas: democrático, participativo, sim, gestão, técnico, professor, aluno, ouvir e segmento.

Demonstrando que a gestão ouviu os três segmentos (professores, alunos e funcionários) no momento da tomada de decisão pelo CAP. Um total de dez (10) pessoas das doze (12) que compõem a amostra dos entrevistados (Membros do Conselho) responderam “sim” à pergunta de que a gestão do CTF é democrática e participativa, conforme dados apresentados no Quadro 8, abaixo.

Quadro 8 – Quantitativo e percentagem das respostas dos Membros do Conselho em relação à questão 6 do roteiro (Sim e Não) para gestão democrática e participativa

PALAVRA	OCORRÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Democrático	12	100
Sim	10	83,3
Participativo	7	58,3
Gestão	6	50
Técnico	5	41,6
Ouvir	4	33,3
Segmento	4	33,3
Professor	4	33,3
Aluno	4	33,3
Não	2	16,6

Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

Foram relacionados os discursos dos doze entrevistados (Membros do Conselho) que confirmam esta estatística e a discussão acerca da temática:

Gest_01: “Sim, eu acho uma gestão democrática [...] mas eu acho que, na verdade, a escola ela está entrando no século XXI, da informatização, dos processos on-line,

então, eu entendo que a escola está indo bem. É claro que a gente sempre quer mais, mas na verdade eu entendo que ela se desenvolveu muito com a participação de todos”

Gest_02: “Eu acho que as políticas dentro da escola elas são democráticas. As decisões são democráticas [...]”

Gest_03: “A escola foi crescendo, as relações que não eram muito amigáveis melhoraram, a gestão chama todos os professores e técnicos para conversar, sim ela é democrática, é com diálogo [...]”

Gest_04: ”Sim a gestão é democrática. A gestão cada um conduz de uma forma particular. Eu vejo a gestão atual com bons olhos, porque tem a participação, tem tudo. A liberdade de execução de determinados projetos, de tudo enfim. Eu não vejo muito fechado, eu vejo uma pessoa mais aberta e bem receptível a essas atitudes que nós temos que conduzir e temos que realizar dentro da escola [...]”

Gest_05: “Sim, é democrática [...] justamente porque a gente dá liberdade para todos assumirem as suas responsabilidades. [...] eu acredito que há um processo de comunicação na escola, então, eu considero participativa”.

Coord_01: “Eu diria que todo estabelecimento de ensino tem que ter sua gestão democrática e participativa. Incluindo tanto os técnicos administrativos, professores e o alunado, fechando toda uma equipe. [...] todas as ações são deixadas bem claras, tanto para o conselho, como para os técnicos administrativos e professores. A Gestão do Colégio Técnico de Florianópolis é democrática. As decisões são democráticas”.

Coord_02: “Cada diretor que já participou da escola, eu acho que a gestão foi muito boa, democrática sim, a gente tinha muita abertura [...] nunca teve aquela coisa de por estar diretor vai deixar de fazer uma coisa ou deixar de conversar, de dialogar com as pessoas”.

Coord_03: “A gestão da escola é democrática, às vezes até democrática demais [...]”.

Tec_01: ”democrática sim, participativa em parte. Eu acho que ainda tem muita coisa que deixa muito a desejar em alguns pontos. Mas, eu vejo a gestão atual escuta realmente e leva em consideração muitas opiniões que são dadas, tem participação.

Tec_02: “Não, eu continuo achando que são dois pesos e duas medidas, assim sabe, aos amigos os favores, aos inimigos as regras. Eu acho assim, particularmente não acho que seja democrática”.

Tec_03: “Eu acho que é participativa porque há a participação dos diversos segmentos, então é democrática também, porque nas reuniões todos os segmentos participam, votam, dão opinião”.

Disc_01: “Democrática e participativa, eu questiono de novo e acho que não. Falta a participação dos alunos e eu questiono mesmo com os alunos que não vão atrás, só esperam tudo dos professores ou dos diretores”.

Observados os critérios de representatividade e clareza e a partir da livre evocação dos Membros do Conselho, os relatos selecionados demonstram que para a maioria dos entrevistados, dez membros para ser mais exato, a gestão do CTF é democrática e participativa. Isso significa que para estes, os elementos básicos que envolvem este modelo de gestão são atendidos. Já para os dois membros que não consideram que a gestão do CTF é democrática e participativa, tais elementos não são aplicados na escola, conforme pode ser analisado nas falas acima. Em termos percentuais 83,33% consideram que a gestão educacional do CTF é democrática e participativa e 16,6% dos entrevistados Membros do Conselho não consideram que a gestão educacional do CTF é democrática e participativa.

Figura 13 – Nuvem de Palavras que analisam se a gestão educacional do CTF é democrática e participativa



Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A Figura 13, uma nuvem de palavras, esclarece o que os entrevistados (Não Membros do Conselho) acham sobre a questão da gestão do CTF ser democrática e participativa. Diante da sequência das palavras: gestão, democrático, participativo, segmento, técnico, participação, grupo, professor, aluno, gestão, aparecem também as palavras “sim” e “não”, essas duas palavras foram citadas quatro (04) vezes cada uma. Como mostra o quadro 9 abaixo, cuja opinião dos oito (08) entrevistados da categoria (Não Membro do Conselho) ficou dividida em relação a essa questão da gestão do CTF ser democrática e participativa. Metade acha que sim e a outra acha que não.

Quadro 9 - Quantitativo e percentagem das respostas dos Não Membros do Conselho em relação à questão 6 do roteiro (Sim e Não) para gestão democrática e participativa

(continua)

PALAVRA	OCORRÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Democrático	8	100
Gestão	7	87.5
Participativo	6	75

(conclusão)

PALAVRA	OCORRÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Decisão	4	50
Técnico	4	50
Segmento	4	50
Sim	4	50
Não	4	50
Professor	3	37,5
Aluno	3	37,5
Grupo	3	37,5

Fonte: Programa Iramuteq, dados da pesquisa, 2018.

A partir da pergunta aberta número seis (06), ao analisar textualmente a frequência de palavras para características que define a opinião dos entrevistados (Não Membros do Conselho) se a gestão do CTF é democrática e participativa, utilizando o *software* Iramuteq, o quadro 9, trouxe o quantitativo de respostas positivas e negativas, ou seja, como se pode ver, houve uma divisão de opiniões entre os partícipes da pesquisa nesta categoria. Quatro dos oito responderam “não” e, os demais responderam “sim” à referida pergunta.

A seguir, serão relacionados os discursos dos entrevistados dos Não Membros do CAP que subsidiaram este resultado:

Doc_02: “Não, muitas vezes não, uma gestão democrática acontece quando há a participação de todos, como é que uma coisa é democrática se os professores não fazem parte dessa escolha. Por exemplo, para nenhuma coordenação de curso do CTF é feito eleição e sim indicação. Então, é indicação do diretor e sua equipe. Então, se ele é quem decide quem são os coordenadores, como é que tem democracia nisso [...] não tem democracia nesse ponto. A democracia é imposta e muito pouco participativa”.

Doc_03: “Não muito atualmente, porque tem muito a questão de afinidades e as coisas ficam fechadas [...] tem um grupo de pessoas e as decisões são tomadas por aquele grupo, indicações para cargos são aquelas pessoas, não tem votação para escolher os outros cargos, com exceção da direção, que tem votação para escolher. Não é muito participativa, eu penso que não”.

Tec_04: “Democrática não no todo, no que tange ao coletivo não considero democrática porque as reuniões só são feitas quando é para cobrar e não para consultar. [...] participativa em parte”.

Tec_05: “Eu acho que gestão democrática ela não existe. Porque a tomada de decisão sempre é feita e quando a gente vê ela já foi decidida [...] não houve debate. Na verdade, são imposições tomadas, são decisões que são tomadas e impostas. E

muitas vezes são regras que a gente não tem conhecimento, as vezes são tantas mudanças e eu me pergunto: são válidas? ”

Disc_02: “Sim é democrática, agora com o SIGAA, mais ainda, pois se a gente tiver alguma coisa, alguma reclamação pode ir lá e registrar a escola vai ficar sabendo e agir [...] mesmo com o grêmio aqui na escola, muitas vezes os problemas dos alunos não poderiam ser resolvidos, o grêmio não conseguia ouvir a voz de todo mundo, no SIGAA várias pessoas falam o que acham, o que está certo ou errado e podem ser ouvidas”.

Disc_03: “Sim, sobre a gestão da escola, eu acho que ficou mais flexível para os alunos, mais democrática, porque antes era mais difícil essa relação, também com a implantação do SIGAA melhorou a participação”.

Disc_04: “É uma gestão democrática porque procura escutar aqueles que precisam ser ouvidos, os alunos e mais importante ainda é pôr em prática o que eles pedem. Por isso acho que sim”.

Disc_05: “Eu acho que é uma gestão muito boa, onde as pessoas podem ser ouvidas e expressar suas opiniões. Sim, acho democrática e participativa”.

Porém, realizando-se o somatório da opinião dos doze (Membros do Conselho) e oito (Não Membros do Conselho), totalizando vinte entrevistados, obtém-se quatorze respostas “sim” e seis respostas “não”. Concluindo-se que a maioria (60%) da amostra dos entrevistados considera que a gestão do CTF é democrática e participativa.

Fazendo um diagnóstico a partir dos resultados obtidos por meio das três técnicas utilizadas para a coleta dos dados, que foram a Análise de Documento, Análise de Discurso e Análise das Entrevistas Semiestruturadas, pode-se dizer que ocorrem aspectos de uma gestão democrática e participativa no CTF, pois foram respondidas de forma positiva as questões consideradas pela literatura especializada (ANDRADE, 2006; PARO, 2006; LÜCK, 2009; WERLE, 2003) como inerentes e essenciais a uma gestão democrática e participativa.

Questões como as elencadas no início desta seção sobre a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisão, principalmente no que se refere às políticas educacionais implementadas. Sobre a operacionalização da gestão democrática por meio da participação dos diversos segmentos representativos da escola no modelo decisório por colegiado, que concede um caráter democrático à escola, inclusive com a cooperação de todos na construção do PPP, todas essas questões, obtiveram respostas positivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe um arcabouço teórico sobre a questão das políticas públicas, sua contextualização e principais conceitos, evidenciando sua principal função como processo e ferramenta de tomada de decisão governamental em relação as demandas da sociedade. As políticas públicas abrangem as diversas necessidades sociais, dentre elas as educacionais, ou seja, as políticas públicas educacionais que orientam e definem as ações e metas educacionais as quais necessitam serem repensadas e efetivadas. Foi a partir da abertura política no Brasil (processo de liberalização do período militar que terminou com a promulgação da CFB em 1988), que as políticas públicas passaram a ter maior visibilidade e atingiram aspectos e finalidades que trouxeram uma série de mudanças e abriram os caminhos que levam à institucionalização dos espaços educacionais e que induzem às políticas educacionais mais democratizantes.

O estudo revelou a necessidade da gestão para a consecução dos objetivos organizacionais, de forma planejada e organizada e como ela vem ganhando importância e se apresentando em todos os âmbitos, não só no empresarial, mas também, no setor público e, conseqüentemente, no campo educacional. Tornando-se cada vez mais evidente e necessária uma gestão participativa e democrática para que haja o desenvolvimento pleno das instituições de ensino e da educação como um todo.

Apresentou-se os três modelos de gestão pública adotados no Brasil ao longo de sua história, que passou de uma ótica patrimonialista caracterizada pela não distinção entre o público e o privado, do nepotismo e corrupção, para uma visão burocrática, mais voltada para as normas, leis e regulamentos, baseada na meritocracia e impessoalidade. Após o surgimento de várias disfunções no modelo burocrático, surgiu o gerencialismo com foco no controle e voltado para os resultados, com a busca da eficiência e da eficácia. O modelo gerencialista trouxe pontos da administração privada para administração pública. Viu-se que foi a partir desse enfoque, que surgiu um novo pensamento em relação a gestão educacional, a ideia de gestão democrática, que passou a ser princípio que rege a educação nacional, princípio regulamentado pela CF/88 e LDBEN/96.

A lei da educação promulgada em 1996 representou um avanço importante na questão da gestão democrática, entretanto, não garante por si só a prática da gestão democrática dentro das escolas. Não é presumível vincular este tipo de gestão com a qualidade do sistema educacional. A gestão democrática da escola pública deve ser compreendida na ementa das práticas sociais que podem colaborar para a consciência democrática e a participação dentro

da escola. Ao longo do capítulo 3, destacou-se a gestão escolar na dimensão democrática e participativa como um instrumento de mudança e de transformação dos agentes/atores da comunidade escolar, bem como buscou-se uma reflexão sobre a seriedade e a necessidade do envolvimento dos mesmos na tomada de decisão e nas práticas educacionais.

A gestão participativa é uma opção para que as instituições de ensino envolvam no processo educacional a comunidade escolar e a sociedade, pois isso contribui para o atingimento do principal objetivo da escola que é a oferta de educação e aprendizagem de qualidade. Além de demonstrar os conceitos e modelos de gestão, em especial a educacional, com ênfase na gestão escolar, colegiada e democrática e de descrever a presença da gestão participativa no ambiente escolar, foi possível constatar que o conceito de democracia que existe na LDBEN n. 9394/96 é o de democracia representativa que se concretiza por meio dos conselhos. Os conselhos de educação se situam como órgãos de consulta e de deliberação coletiva na estrutura de gestão dos sistemas de ensino. São mecanismos de gestão colegiada que agem como instituintes das vontades da sociedade que representam e essa assertiva representa um grande avanço rumo à democratização das relações na escola, pois concede à escola um caráter democrático.

O propósito deste estudo foi analisar a gestão pública democrática, seus impactos e suas contribuições para as políticas públicas educacionais. Partindo do pressuposto de que, a partir da inserção do princípio de gestão democrática na política educacional brasileira, proposto na CFB/88 e na LDBEN/96, ocorreram implicações na forma de organização da gestão administrativa e pedagógica da escola pública, que levaram a uma série de mudanças nos instrumentos paradigmáticos e operacionais da gestão escolar, culminando em novos desafios impostos com a implementação de ações democráticas e pedagógicas, que trouxeram de fato uma nova postura educacional.

A partir dos procedimentos metodológicos e das técnicas utilizadas, foram realizadas a Análise de Documento, Análise de Discurso e Análise das Entrevistas. Partindo dessas análises e registros foi possível identificar que o modelo de gestão praticada pelo CTF é a gestão colegiada, baseada na tomada de decisão pelo Conselho Administrativo Pedagógico, órgão colegiado normativo e deliberativo. Esse modelo está fundamentado nas orientações previstas na LDBEN/96, que estabelece o modelo democrático e participativo para a gestão educacional, um modelo de como gerir o sistema escolar, balizado na promoção humana, incluindo todos os seus integrantes (gestores, professores, alunos, funcionários e a comunidade) e acontecendo em todos os âmbitos da escola.

Descreveu-se as principais políticas educacionais implementadas no CTF ao longo dos últimos dez anos (2007 – 2017). Nesse período, o CTF implementou políticas e programas que foram lançados pelo governo federal, por meio do MEC, como: o PROEJA; a Rede e-Tec Brasil; o PRONATEC/MEDIOTECH; o Auxílio Estudantil, Auxílio Residência, Transporte e Alimentação pelo PNAE, além do Programa Institucional de Bolsas, o PIBIC-JUNIOR e o PIBEX. Alinhados às políticas públicas de educação profissional para proporcionar a qualificação e inclusão dos jovens no mundo do trabalho, fortalecendo as possibilidades de permanência e continuidade nos estudos. Políticas essas que foram implementadas a partir da decisão tomada em Conselho Administrativo Pedagógico.

Identificou-se junto aos gestores públicos educacionais, as concepções de gestão democrática e participativa através de suas falas. Os gestores entrevistados elencaram fatores decisivos para uma gestão ser considerada democrática e participativa, como: saber dialogar, saber ouvir, estar aberto a ideias, assumir responsabilidades e participar das decisões de forma colegiada. Reforçaram a ideia da escuta, transparência e participação como os critérios essenciais para uma gestão democrática e participativa.

Fez-se uma relação entre gestão democrática e participativa e o processo de implementação das políticas educacionais do CTF nos últimos dez anos (2007 – 2017), categorizando as informações de acordo com a frequência da repetição dos termos utilizados com mais frequência nas entrevistas, pela ótica dos gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes lotados no CTF/UFPI, membros e não membros do CAP. Para tanto, foi utilizado o *software* de análise textual Iramuteq em conjunto com os embasamentos teóricos apresentados principalmente pelos autores: ANDRADE (2004), ARAUJO (2000), CURY (2000), LÜCK (2000, 2007, 2009, 2013), dentre outros. Com base na literatura evidenciou-se como as políticas educacionais, a partir da gestão democrática, podem influenciar e conduzir ao desenvolvimento da educação. Pois, as políticas educacionais estão inseridas no contexto das políticas públicas e também compõe uma ligação com a gestão da educação.

No que se refere a hipótese levantada na pesquisa, conforme identificada nas análises, ocorrem aspectos de uma gestão democrática e participativa no CTF, confirmando por meio das técnicas empregadas, que o Colégio Técnico de Floriano adota esse modelo de gestão escolar, que resulta em políticas públicas educacionais mais inclusivas. A medida em que a escola possui nas suas características de gestão o estímulo ao caráter democrático, através de atitudes, como tomadas de decisões em conjunto; como a atuação do conselho escolar administrativo pedagógico ouvindo opiniões dos segmentos representativos acerca do

melhoramento do espaço escolar, tanto físico quanto institucional; como a participação de todos na construção do PPP ouvindo e considerando às necessidades da comunidade escolar, dentre outros aspectos. Permitindo manifestações de várias contradições e tendo em vista a formação crítico-reflexiva dos alunos. Pois, a sociedade dinâmica de hoje requer não mais práticas autoritárias, burocráticas concebidas nos velhos moldes tradicionais, mas sim uma forma planejada e participativa de se fazer a gestão escolar.

Apesar de serem identificados pontos negativos quanto a falta de requisitos também essenciais para concretização desse modelo de gestão, que foram a falta da publicização e a falta de transparência na divulgação dos resultados das decisões do CAP, percebeu-se que o CTF caminha rumo a um modelo de gestão democrática e participativa. Todavia, a escola precisa avançar mais nesse processo democratizante, a partir do cumprimento dos requisitos supracitados, assim como adotar a forma de eleição para os representantes dos cargos de coordenadores de curso, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo, para que ocorra de fato uma gestão democrática e participativa.

As conclusões obtidas neste trabalho não pretendiam e nem poderiam esgotar o conhecimento acerca do assunto gestão democrática e participativa no CTF/UFPI e tão pouco devem ser generalizadas. Mas, foi lançada uma luz para uma temática que se renova e ganha notoriedade, especialmente no atual contexto de dificuldades das instituições de ensino de modo geral, que estão pressionadas e submetidas às novas agendas políticas e econômicas.

A seguir serão apresentadas as recomendações técnicas e gerenciais como contribuição para melhoria da gestão nesta e outras instituições de ensino, como contrapartida à realização deste estudo.

6.1 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Serão apresentadas as recomendações técnicas e gerenciais que foram formuladas com base nos critérios aplicados no decorrer da realização desta pesquisa. Apropriando-se de uma visão integrada alcançada nas diversas etapas desse estudo, as seguintes sugestões são propostas para a administração do CTF/UFPI:

- 1) Promover a divulgação das decisões do Conselho Administrativo Pedagógico para dar mais transparência as ações à comunidade escolar, seja por via eletrônica (e-mail) para os técnicos e docentes da instituição ou afixando em murais da escola, seja publicizada através da criação do *link* no site da escola, ou ainda, promovendo eventos sistemáticos para

atualização das temáticas discutidas e decididas em conselho, que seria também um espaço de debate e desenvolvimento de pautas de melhoria da gestão;

2) Buscar o envolvimento e o desenvolvimento do senso de pertencimento à instituição, inclusive, estimulando a formação de grupos de servidores para desenvolvimento da integração e a troca de experiências exitosas na prestação de serviços educacionais e auxiliando na melhoria dos processos de trabalho. Fazendo o mapeamento das competências profissionais em cada setor/unidade em conjunto com o mapeamento dos processos de trabalho (fluxos de trabalho e eliminação de dúvidas, inclusive no que se refere às tecnologias de comunicação e informação);

3) Abranger mais as famílias, principalmente os pais dos alunos, que inclusive têm representatividade e participação no conselho da escola, para que se envolvam mais na educação dos filhos e possam participar ativamente na vida escolar, pois, é consenso no campo educacional que a participação mais efetiva dos familiares melhora os resultados de aprendizagem dos alunos. A maior participação dos pais resulta em melhores notas, como demonstra relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016);

4) Colocar junto ao CAP como pauta a ser levada ao CONSUN, a questão de adotar a eleição para cargos de coordenadores de curso do CTF, assim como já ocorre com o cargo de diretor e vice-diretor, aspecto esse, que foi mencionada por alguns dos entrevistados. Para que ocorra na prática o princípio da gestão democrática nesse quesito, o cargo de coordenador de curso, deverá também ser definido por processo eleitoral, onde todos os segmentos da comunidade escolar possam decidir sobre a escolha dos coordenadores e não ser um cargo ocupado por alguém indicado pela direção, como de fato ocorre.

Para futuros estudos, recomenda-se:

1) Ampliar o número da amostra dos entrevistados na pesquisa e fazer um estudo comparativo com outras instituições técnicas federais, de forma que algumas práticas relacionadas possam ser observadas mais detalhadamente e possam representar soluções para outras unidades;

2) Verificar o modelo de conselho escolar evidenciado no CTF, se é um conselho forte e comprometido com o objetivo do sucesso escolar, cumpridor do papel que lhe foi proposto ou apenas um cumpridor de formalidades legais;

3) Estimular novos estudos a partir de instrumentos de mapeamento das práticas gerenciais no CTF/UFPI;

4) Desenvolver indicadores e instrumentos de avaliação de desempenho no contexto das escolas técnicas federais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 6. ed. São Paulo: FGV, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRADE, Edson Francisco de. O papel dos Conselhos Escolares no Sistema Municipal de Ensino do Recife. **Gestão em Ação**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 351-366, set./dez. 2006.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/Universidade de Brasília, Brasília, DF: mimiog, 2000.

ARRETCHE, Marta. **Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas**. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, 1996.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Sérgio. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1, anexo.

_____. Decreto-Lei n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 mar. 2012. Seção 1, p. 15.

_____. Decreto-Lei n. 19.402 de 14 de novembro de 1930. Dispõe sobre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de nov. 1930. Seção 1, p. 20883.

_____. Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de fev. 1967. Seção 1, p. 4.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de fev. 2017. Seção 1. p. 1.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1. p. 86.

_____. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 de dez. 1993. Seção 1, p. 18769.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 nov. 1996. Seção 1. p. 6.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Construindo o estado republicano**: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. Do ISEB e da Cepal à Teoria da Dependência. In: TOLEDO, Caio Navarro (Org.). **Intelectuais e Política no Brasil**: a experiência do ISEB. São Paulo: Revan, 2005. p. 201-232.

_____. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. São Paulo: Editora FGV, 1998.

BUENOS AYRES, Carlos Antonio Mendes de Carvalho. **Administração no setor público**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto – Enfermagem**. Santa Catarina, RS, UFSC, 2006. v. 15 n. 4, p. 679-684.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Políticas Públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, Guilherme (Org.). **Políticas Públicas Sociais e os Desafios para o Jornalismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing internacional: ferramentas de gestão para as instituições de ensino**. São Paulo: Cobra, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERR EIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela resolução n. 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas**, em 10 de dezembro de 1948. p. 71-79. Disponível em: <[http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A Nova Era da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1992.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2005.

_____. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

EASTON, David. **A systems analysis of political life**. New York: John Wiley, 1965.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. “As Três Economias Políticas do Welfare State”. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 11, n. 2, p. 103-110, maio/ago. 2007.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Editora Globo, 1958.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo**: Da Morte de Vargas aos Nossos Dias. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **A Era Vargas**: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GALLO, Edmundo. **A saúde como questão social no Brasil** - a constante tensão entre um modelo de seguro e um modelo de seguridade social. São Paulo: NUPES, 1992.

GHIRALDELLI, Paulo, **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDIN, Daniel. En torno a las políticas públicas del libro y la lectura. In: BETANCUR, Belisario et al. **PASAJES de la edición: hablan los profesionales**. Memoria del I Foro Internacional de Editores y Profesionales del Libro. Guadalajara: Cerlalc; Universidad de Guadalajara, 2003. p. 162-168.

GURZA LAVALLE, Adrian; BARONE, Leonardo Sangali. Conselhos, associações e desigualdade. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015. p. 51-76.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 207-211.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília, DF: UnB, 2009. p. 23-39.

_____. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. 2.ed. Editora Universidade de Brasília, 2010. cap. 1, p. 23-40.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Econômicos**, 2017a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#economia>. Acesso em: 09 out. 2017.

_____. **Indicadores Educacionais**, 2017b. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=001166883472422164311%3Azkjemxce8sc&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=indicadores+educacionais&sa=Pesquisar&siteurl=ww2.ibge.gov.br%2Fhome%2Fmapa_site%2Fmapa_site.php%23economia&ref=&ss=5215j1331907j24>. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário v. 2**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 1, n. 1, jul. 1944.

KAUCHAKJE, Samira. **Gestão Pública de Serviços Sociais**. Curitiba: IBPEX, 2007.

KEYNES, John. **Os Economistas**: John Maynard Keynes – A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

KINGDON, John. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. New York: Longman, 2003.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo, Cortez, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAHLOU, Saadi. Text mining methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, London, v. 20, p. 38.1-38.7, 2012.

LASSWELL, Harold. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINDBLOM, Charles Edward. **O processo de decisão política**. Brasília: UnB, 1981.

LOWI, Theodor. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory, **World Politics**, v. 16, p. 677-715, 1964.

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. São Paulo, 2000.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Gestão participativa: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlí Elza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 2012.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp, v. 9, n. 1, p. 13-23, 2003.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de administração pública: foco nas instituições e ações governamentais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing: execução, análise**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998, p. 224.

MAXIMIANO, Antonio César. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Estruturas de Gestão Colegiada**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MENEZES, Monique. Controle Externo na América Latina. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 141-160, jan./abr. 2016.

O'DONNELL, Guillermo. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, CEDEC, n. 58, p. 44-98, 1998.

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede *et al.* (Org.).

Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Indicadores OCDE: Educação de Relance 2016.** Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page1>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez/Unicamp, 1983.

PACHECO, José Augusto. Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: _____. (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em Educação.** Porto: Editora Porto, 2000. cap. 4. p. 139-158.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Les vérités de la palice.** Paris: Maspero, 1975.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **A assistência na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil.** Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. **Política social: temas & questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO JÚNIOR, Fernando Antônio F. S. **A evolução das políticas sociais no Brasil: o período de 1930 a 2010.** In: XVI Seminário sobre a Economia Mineira, 2014, Diamantina. XVI Seminário sobre a Economia Mineira, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez, 1986.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Tradução Ananyr Porto Fajardo. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer *software*]. Retrieved from. France, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SABATIER, Paul A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, Cambridge, UK, v. 1, n. 6, p. 21-48, jan. 1986.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHIMIDT, Paulo (Org.). **Controladoria**: Agregando valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002. Cap. 1, p. 15-38.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 43, p. 347-69, mar./abr. 2009.

_____. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo. **Gestão Universitária e seus desafios**. Lobo & Associados Consultoria. Mogi das Cruzes - SP 1998. Disponível em:

<<http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art008.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SIMON, Herbet, **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID, 1957.

SOBRAL, Francisco Montório. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 2, n. 2. p. 42-52, nov. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico**, editado pela ANPAE. Goiânia, v. 22, n. 1, 2006. p. 13-39.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 8, v. 16, p. 20-45, jul. dez. 2006.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: limites da participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2002.

TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo de A. **Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. v. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Resolução CONSUN/UFPI n. 21, de 21 de setembro de 2000. **Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, PI: EDUFPI, 2000.

_____. **Regimento Interno do Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí**. Floriano, PI: CTF/UFPI, 2017. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/ctf/index/pagina/id/3690>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. **Regimento do Conselho Administrativo Pedagógico do Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí**. Floriano, PI: CTF/UFPI, 2018. Disponível em: <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/CTF/Arquivos/Regimento_CAP_CTF_aprovado_201820180725101526.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão escolar. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

WEBER, Max. Burocracia. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola pública. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: O COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO (CTF/UFPI)**, sob responsabilidade da pesquisadora **Rosângela Feitosa de França**, orientada pela professora **Dra. Monique de Menezes**, lotada na Universidade Federal do Piauí, tendo por objetivo geral: Analisar como funciona a gestão pública democrática, seus impactos e suas contribuições para as políticas públicas educacionais e, objetivos específicos: Descrever os modelos de gestão; Descrever as políticas públicas e educacionais; Identificar as políticas públicas educacionais implementadas no CTF; Identificar, junto aos gestores públicos educacionais, as concepções de gestão democrática e participativa; Analisar o modelo de gestão praticada no CTF; Fazer uma relação entre gestão democrática e participativa e o processo de implementação das políticas educacionais do CTF nos últimos dez anos (2007 – 2017). Para a realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: A pesquisa será descritiva de abordagem qualitativa e as técnicas utilizadas serão a análise documental, do tipo análise de discurso e a entrevista semiestruturada. Neste trabalho, escolheu-se como estratégia fazer um estudo de caso sobre a gestão pública do Colégio Técnico de Floriano (CTF), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Será analisado o modelo de gestão do CTF e como se deu o processo de implementação das políticas públicas educacionais pela referida escola no período de 2007 a 2017. Por meio da técnica de pesquisa entrevista semiestruturada, serão aplicadas as entrevistas junto aos gestores públicos em exercício anteriores e vigente, bem como junto aos demais integrantes do conselho administrativo pedagógico do CTF. No que se refere a população de entrevistados, pretende-se utilizar como amostra cinco gestores dirigentes (quatro anteriores e o atual gestor), também serão entrevistados três coordenadores de curso (um anterior e dois vigentes), além do três representantes dos técnicos administrativos (dois anteriores e um vigente), três representantes dos discentes do CTF (dois anteriores e um vigente). Serão entrevistados também dois representantes dos docentes, dois representantes dos técnicos administrativos e dois representantes dos discentes que não compõem o quadro do conselho administrativo pedagógico e que nunca fizeram parte do referido colegiado. Perfazendo um total de 20 (vinte) entrevistados na amostra do estudo.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, de todos os dados que lhe identifiquem como sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

Informamos também que, após o prazo de até 5 anos considerando o tempo de término da pesquisa, estes dados e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., serão destruídos, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos, durante a entrevista poderá ocorrer algum desconforto para o sujeito entrevistado, ao compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais ou em alguns tópicos poderá se sentir incomodado ao falar, no entanto, o pesquisador deixará claro que o sujeito não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em debate/entrevista/pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto ao falar.

A sua participação na pesquisa poderá não trazer benefícios diretos, porém, os benefícios esperados com o conhecimento gerado poderá ser a melhoria na oferta do ensino profissional e tecnológico prestados pelo CTF/UFPI à comunidade.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos poderá falar com a pesquisadora principal, Rosângela Feitosa de França, nesse caso ela poderá estar no seguinte endereço: Universidade Federal do Piauí, Colégio Técnico de Floriano - Bairro Meladão, Floriano/PI, CEP: 64808-605 ou através do e-mail rosangela@ufpi.edu.br, também pode ser localizada neste número para recado (89)3522-3284, das 8h às 12h e 14h às 18h ou ainda através da página www.ufpi.br/ctf ou falar com a orientadora, professora Dra. Monique de Menezes, nesse caso ela poderá estar no seguinte endereço: Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portela - Bairro Ininga, Teresina/PI, CEP: 64049-550 ou através do e-mail moniquemenezes@gmail.com, também pode ser localizada neste número para recado (86)3215-7474, das 8h às 12h e 14h às 18h ou ainda através da página www.ufpi.br/cienciapolitica. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado no Bairro Ininga, Teresina-PI, CEP: 64049-550, telefone (86)3237-2332 ou ainda através do e-mail cep.ufpi@ufpi.edu.br.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, telefone (_____), após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico por até 5 anos, após o qual o banco de dados não será mais utilizado.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (es).

Teresina-PI, ___/___/___

(Nome do sujeito)

RG:

(Nome da testemunha)

RG:

Rosângela Feitosa de França
Pesquisadora Responsável

Profª. Dra. Monique de Menezes
Orientadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Para Membros e Não Membros do Conselho Administrativo Pedagógico)

PERFIL:

Função: _____

Formação Acadêmica: _____

Ano de ingresso no CTF/UFPI: _____

Membro do Conselho () Sim () Não

Período que participou do Conselho: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

1 – Sabe quais são as atribuições do Conselho Administrativo Pedagógico do CTF?

2 – As pautas são condizentes com o objetivo proposto?

3 – Tem conhecimento sobre as políticas públicas educacionais implantadas no CTF e como se deu o processo de implantação?

4 – Qual sua percepção da gestão do CTF e quais os pontos fortes e fracos?

5 – Qual sua concepção de gestão democrática e participativa?

6 – Considera a gestão educacional do CTF democrática e participativa?