



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello

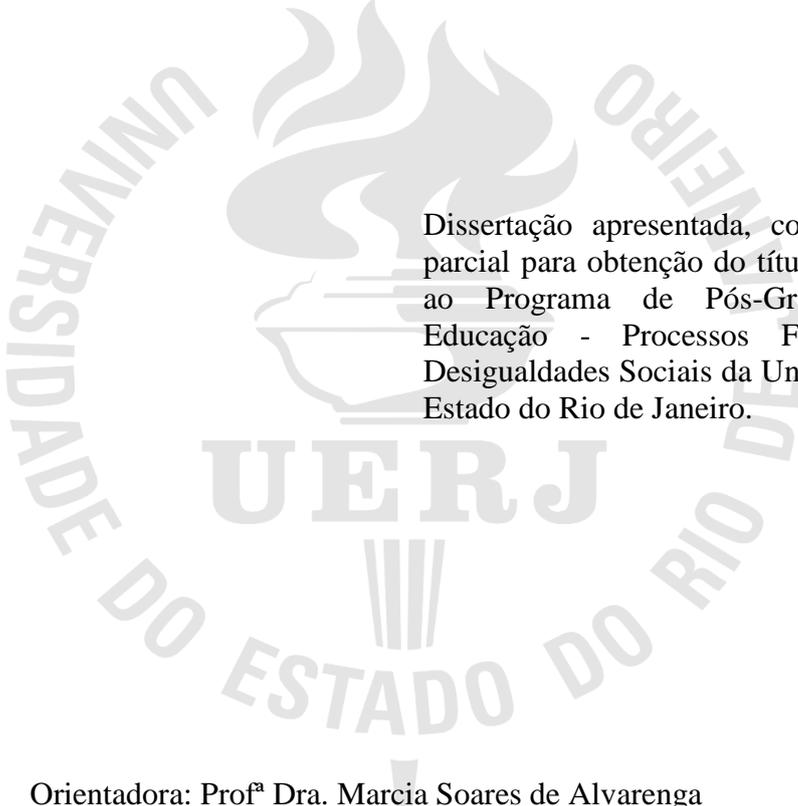
**Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na Fundação
de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ**

São Gonçalo

2022

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello

**Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na Fundação de Apoio à
Escola Técnica – FAETEC/RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M527 Mello, Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira.
Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na
Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ / Maria de Fátima
Rodrigues Torres de Oliveira Mello. – 2022.
171f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Gestão democrática – Teses. 3. Escolas
técnicas – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB-7 4994 CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello

**Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na Fundação de Apoio à
Escola Técnica – FAETEC/RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Profª Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profª Dra. Lucília Augusta Lino
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Carlos Soares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que tive até hoje; aos meus alunos e ex-alunos, aos meus colegas de trabalho na Educação e no Direito; à Faetec; a todos que buscam e trabalham para uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que esteve sempre comigo, me sustentando nos momentos alegres e difíceis vivenciados neste percurso, e por mais esta oportunidade de crescimento e aprendizados na vida.

Aos meus amados e saudosos pais, Dorothy e Oswaldo, pois me deram tudo, me deram a vida e por quem faço algo de muito bom dela em homenagem a eles; eles me deram o necessário, o que me deu base, os meus melhores exemplos. Eterna gratidão e saudades.

Ao querido irmão Oswaldo (*in memoriam*), também professor e que me deu a primeira oportunidade na educação, sempre me incentivando. Saudades eternas.

Aos meus amores, filhas queridas Letícia, Glaucia e Laura, netinha amada Eduarda, e queridos nora Vanessa e genro Agustín, família amada, todos sempre dando apoio e vibrando com cada conquista.

Ao querido Sergio, marido e parceiro na jornada da vida, pela presença, disposição e companheirismo de sempre, nas empreitadas sem fim rumo ao conhecimento.

Aos meus antepassados.

À Professora Marcia Alvarenga, querida professora e orientadora por ter confiado e acreditado em mim, nesta proposta de estudo, pelo apoio nos momentos difíceis, pelo acompanhamento sempre atento e cuidadoso, durante toda essa trajetória.

Ao Professor Jorge Najjar (*in memoriam*), pela inspiração do tema, incentivo e acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE/UFF).

À professora Lucília Lino e aos professores Carlos Soares e Rodrigo Lamosa pelas sugestões e comentários que muito contribuíram para a construção desse trabalho.

Agradeço à Faetec e, em especial, à Escola Técnica Henrique Lage, por todos estes anos de trabalho, colaborando na educação pública de qualidade; também pela inspiração desta pesquisa e pela motivação diária na atuação como Orientadora Educacional.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que este trabalho acontecesse.

A todos vocês, gratidão.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

MELLO, Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira. *Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na Fundação de Apoio à Escola Técnica -FAETEC*. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Este estudo tem por objetivos investigar as transformações ocorridas no modelo preconizado pelo princípio da gestão democrática na educação e os princípios do gerencialismo, focalizando as repercussões para o ensino profissional na Rede FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica. Optamos por analisar as concepções de gestão democrática nos documentos que orientam a organização da FAETEC. Para tanto, contamos com o auxílio da abordagem do materialismo histórico e dos referenciais teóricos que a sustentam. Procedemos ao levantamento da produção bibliográfica sobre o tema da pesquisa, considerando o recorte temporal delimitado. Situamos historicamente o conceito de Gestão Democrática, considerando os acontecimentos que aludem ao processo de redemocratização da sociedade brasileira e seus desdobramentos para a política educacional. Analisamos a presença dos princípios de gestão democrática e do gerencialismo nos documentos selecionados que orientam a organização da Rede Faetec. Partimos de um recorte temporal, a partir da Constituição Federal de 1988, trazendo os debates na Subcomissão de Educação na Assembleia Nacional Constituinte e buscando identificar os reflexos das políticas econômicas implementadas pelos governos no processo educacional. Considerando o objeto e os objetivos da pesquisa, nos concentramos na análise dos documentos da FAETEC, visando a investigar como o princípio da gestão democrática se apresenta nesta rede de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, compreendendo que a problemática da pesquisa nos provocou a buscar superar a aparência do fenômeno da gestão democrática na particularidade da rede Faetec e do contexto histórico-político e social do qual ela teve origem. Buscamos explicitar que existem mediações de diferentes naturezas e relações; sustentações no campo dos conflitos que permeiam as relações sociais características de uma sociedade de capitalismo periférico, como na particularidade da sociedade brasileira, conforme analisa Florestan Fernandes. Nesse sentido, procuramos dialogar com autores do campo da teoria crítica marxista para apreender a lógica das profundas transformações do Capital em suas diversas faces no conjunto das relações sociais.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gerencialismo. Neoliberalismo. Educação Profissional.

ABSTRACT

MELLO, Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira. *Democratic management and management reform: document analysis at the Technical School Support Foundation - FAETEC*. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This study aims to investigate the transformations that have taken place in the model advocated by the principle of democratic management in education and the principles of managerialism, focusing on the repercussions for professional education in the FAETEC Network - Fundação de Apoio à Escola Técnica. We chose to analyze the concepts of democratic management in the documents that guide the organization of FAETEC. To do so, we rely on the help of the historical materialism approach and the theoretical references[WU1] that support it. We proceeded to a survey of the bibliographic production on the research topic, considering the delimited time frame. We historically situate the concept of Democratic Management, considering the events that allude to the process of democratization of Brazilian society and its consequences for educational policy. We analyzed the presence of democratic management principles and managerialism in the selected documents that guide the organization of the Faetec Network. We start from a time frame, from the Federal Constitution of 1988, bringing the debates in the Education Subcommittee in the National Constituent Assembly and seeking to identify the reflexes of the economic policies implemented by governments in the educational process. Considering the object and objectives of the research, we focused on the analysis of FAETEC documents, aiming to investigate how the principle of democratic management is presented in this school system. Finally, we present our final considerations, understanding that the research problem provoked us to seek to overcome the appearance of the phenomenon of democratic management in the particularity of the Faetec network and the historical-political and social context from which it originated. We seek to explain that there are mediations of different natures and relationships; support in the field of conflicts that permeate the social relations characteristic of a society of peripheral capitalism, as in the particularity of Brazilian society, as analyzed by Florestan Fernandes.

Keywords: Democratic Management. Managerialism. Neoliberalism. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Dissertações	28
Quadro 2 –	Teses	31
Quadro 3 –	Artigos	32
Quadro 4 –	Documentos da FAETEC, selecionados para análise	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CETEP	Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante
CF	Constituição Federal
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DDE/DESUP	Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica
EAT	Escola de Artes Técnicas
EC	Emenda Constitucional
ETE	Escola Técnica Estadual
ETEHL	Escola Técnica Estadual Henrique Lage
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAETERJ	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEL	Instituto Euvaldo Lodi
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro
ISO	International Standards Organization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
NUGEPPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEJAT	Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
PT	Partido dos Trabalhadores
RBP AE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RJ	Estado do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TPE	Todos Pela Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: A INTERPELAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA EM SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES	22
1.1	O objeto de pesquisa na abordagem do materialismo histórico dialético – MHD	22
1.2	Percursos metodológicos: Gestão democrática na produção bibliográfica recente	26
1.2.1	<u>Produção bibliográfica sobre gestão democrática e temas correlatos ao objeto: algumas considerações</u>	27
1.2.2	<u>A FAETEC e a documentação pertinente ao objeto de estudo</u>	35
2	DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA AO ESTADO GERENCIAL: RESSIGNIFICANDO SENTIDOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	38
2.1	A transição democrática e neoliberalismo no Brasil	38
2.2	A atuação da subcomissão de educação na Assembleia Nacional Constituinte – ANC	44
2.3	Neoliberalismo e educação: um projeto em curso desvirtuando a gestão democrática	50
2.4	A gestão democrática e o gerencialismo: gestões semelhantes com interesses antagônicos?	56
3	A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	61
3.1	Gestão democrática e vestígios do gerencialismo na FAETEC: investigando, através da análise documental	61
3.2	Análise dos documentos: identificando fragmentos de gestão democrática à luz da abordagem teórico-metodológica	65
3.3	Repercussões das normas do Estatuto e do Regimento na condução pedagógica da FAETEC	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91

REFERÊNCIAS	95
ANEXO A – Documentos organizacionais da FAETEC	104
ANEXO B – Documentos da Faetec, selecionados para análise	107

INTRODUÇÃO

“Todo começo é difícil em qualquer ciência”

K. Marx

Percurso e contextualização da pesquisa

O presente trabalho expressa movimentos de construção da dissertação de mestrado, que visa a investigar, a partir do princípio da gestão democrática, disposto na Constituição Federal de 1988 (CF) e na Lei de Diretrizes e bases – Lei 9394/96 (LDB) - as contradições decorrentes das mudanças realizadas na condução do processo da educação pública. Contradições estas que surgem mediante à introdução de princípios oriundos do modelo gerencial¹ no Estado, com possíveis repercussões na gestão escolar da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC).

Inicialmente, faremos uma retrospectiva para contextualizar o processo de amadurecimento do objeto de pesquisa. Nosso período letivo de 2020 da pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) teve início em fevereiro e as atividades se desenvolviam bem, até que, na segunda semana do mês de março, o inesperado evento da pandemia da Covid-19 interrompeu nossa rotina e modificou a dinâmica das nossas vidas de forma abrupta e imprevisível. Na sequência dos meses, dias difíceis se sucederam, perdas irreparáveis aconteceram na vida de muitos e, em particular, com a partida da minha querida mãe no mês de junho daquele ano. Atravessados por tal conjuntura, a Coordenação se articulou com os professores e o período letivo foi retomado por via remota, em um processo de resistência, neste cenário de crise e de tantos reflexos na saúde e na educação do país. O projeto, então apresentado, passou a ser repensado e reelaborado dentro da nova realidade, uma vez que o inicial envolvia observação e pesquisa de campo, com vistas a investigar a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola.

A opção pelo novo recorte do tema central, que permaneceu “gestão democrática”, foi sendo construída ao longo dos meses com o auxílio da nossa Orientadora Professora Marcia, sendo sua ajuda preciosa e fundamental para a elaboração de um novo roteiro. O projeto

¹ O modelo gerencial a que nos referimos se refere a implementação de diretrizes da iniciativa privada na educação, movimento iniciado no século XX e que se contrapõem à concepção de gestão democrática, preconizada na CF/88. Este tema será abordado no Capítulo II.

reformulado, portanto, parte do estudo do princípio da gestão democrática – o qual, doravante, nos referiremos apenas como “gestão democrática” - e das contradições para a sua efetivação, ante as políticas neoliberais incrementadas pela Reforma do Estado, ocorrida a partir de 1990, bem como as implicações na gestão das escolas da FAETEC. A nossa aproximação com o objeto de estudo surgiu, inicialmente, de inquietações, enquanto professora da Rede Faetec e, posteriormente, veio a ser reforçada, quando participamos e estudamos, em 2018, sobre gestão e políticas educacionais no grupo de pesquisa do Professor Jorge Nassin Najjar, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE), da Universidade Federal Fluminense (UFF), que nos recebeu como integrante. Da nossa passagem pelo NUGEPPE resultou a elaboração do livro “Políticas de Formação e Trabalho Docente no Brasil: caminhos, desvios e atravessamentos”, último livro organizado pelo Professor Najjar, do qual tive a honra de participar, colaborando em um artigo com colegas do grupo. A partir das discussões e trabalhos desenvolvidos no NUGEPPE, surgiu o desejo de pesquisar sobre o tema gestão democrática na FAETEC, em especial, por formar profissionais técnicos.

Quando iniciei o mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nossa Orientadora, a Professora Dr^a Marcia, com grande acolhimento, apresentou-me o grupo de pesquisa que coordena, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) e que passei a integrar, a partir de 2020. Neste nosso grupo de pesquisa desenvolvemos estudos regulares, norteados pela metodologia do materialismo histórico dialético, do qual falarei no corpo do trabalho. O mestrado acadêmico em educação me permitiu aprofundar a compreensão, no recorte da história brasileira recente, as relações existentes entre capital e trabalho, especialmente no que tange à perspectiva neoliberal e os rumos da educação no país. A educação pública, com destaque na educação profissional, desenvolvida hoje, não está apartada das questões neoliberais e a gestão da educação é um ponto crucial, considerando-se a correlação de forças existentes entre o capital e a classe trabalhadora, bem como seus reflexos para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

Da problemática e o delineamento do objeto de pesquisa

Este percurso, portanto, em que trataremos de gestão democrática não poderia iniciar sem antes falarmos do arcabouço jurídico previsto na CF/88 para a educação, que vem, inicialmente, elencada no caput do art. 6º, da CF/88, no tópico de direitos e garantias fundamentais, como sendo o primeiro deles. Segundo Silva (1999), os direitos sociais são "prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em

normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais." (1999, p.289). Em outras palavras, os direitos sociais são aqueles que demandam um fazer por parte do Estado, no sentido de sua efetivação e que estão intimamente ligados ao princípio da igualdade, visando a garantir que o cidadão tenha acesso a uma vida digna. O conceito de vida digna é amplo e está relacionado ao princípio da dignidade da pessoa humana, disposto no artigo 1º, inciso III da CF/88 e que, por sua vez, é um tema pertinente ao nosso estudo de pesquisa, no que tange à educação profissional de alunos da classe trabalhadora. Isso porque é incoerente idealizar-se uma vida digna sem salário, sem emprego, sem o amparo das leis trabalhistas. É importante destacar que o notório cenário político pelo qual passa nosso país é de grande retrocesso social com acelerado desmonte das conquistas realizadas no campo dos direitos sociais.

Com relação ao tema, a CF/88 prossegue no artigo 206, VI, estabelecendo os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país e destaca a gestão democrática do ensino público como um princípio estrutural da educação. Na esteira dos comandos constitucionais citados, tanto a LDB - Lei 9394/96, no inciso VIII, do artigo 3º, quanto o Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta 19, também dispõem sobre gestão democrática. A CF/88 é uma carta constitucional democrática e como tal tem por premissa impedir que práticas autoritárias ocorram e isso é realizado, através da controle, da limitação e do equilíbrio entre poderes de qualquer natureza e na educação não poderia ser diferente. Se todo poder emana do povo e em nome dele deve ser exercido, como estipulado na CF/88, a gestão escolar na perspectiva democrática deve ser entendida como uma construção que emerge da comunidade escolar para o coletivo escolar. Nessa perspectiva, trazemos a contribuição, a seguir:

A gestão democrática, neste contexto, é compreendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (DOURADO, 2003, p. 20)

A gestão democrática na nossa pesquisa será investigada, sob o ponto de vista da sua efetivação no processo institucional na FAETEC, como veremos por meio da análise documental, pois esta gera, conseqüentemente, apreensões sobre pontos de vistas, argumentos, paradoxos entre grupos com força, não necessariamente, simétricas que disputam o sentido da gestão democrática.

A problemática da pesquisa reside na investigação das repercussões, a partir da adoção dos princípios do modelo de gestão empresarial, na gestão do ensino profissional da Faetec.

Tais repercussões podem ser identificadas, através da análise das concepções de gestão democrática e gestão empresarial, presentes nos documentos que orientam a organização da Faetec, bem como através de contradições ou antagonismos entre a proposta educacional e a sua execução prática, em cotejo com o previsto nos textos legais.

Em 1997 deu-se a criação da FAETEC, perfazendo em 2022, vinte e cinco anos de atuação na educação. Esta criação, portanto, coincide com o período de implementação das reformas gerenciais, instituídas pelo governo federal de então. Desta forma, torna-se relevante pesquisar as repercussões do modelo gerencialista na gestão da FAETEC, a fim de entendermos que construção educacional resultou dessa proposta. A seguir, destaco algumas informações iniciais sobre esta instituição.

A Fundação de Apoio à Escola Técnica é a Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita. A FAETEC é vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e foi criada em 10 de junho de 1997, pela Lei 2.735/97 e alterada pela Lei nº 3.808/02. Segundo as informações atuais, disponíveis no site da própria Faetec², a Rede atende cerca de 50 mil alunos por ano em 122 unidades de ensino, distribuídos no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada, na Qualificação Profissional e na Educação Superior.

A FAETEC é uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de Direito Público, de duração indeterminada. A sua sede administrativa está situada no bairro de Quintino Bocaiúva, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, em um grande complexo com mais de 1.900.000 m². A área de atuação da FAETEC estende-se por todas as regiões do Estado do Rio de Janeiro, estando presente em 59 municípios. Algumas das unidades são: Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEPs), Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), Escolas de Artes Técnicas (EATs), Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJs) e Centros de Referência em Formação de Profissionais da Educação (ISERJ e ISEPAM).

O ensino na Rede é desenvolvido com base em eixos tecnológicos e alinhados aos setores produtivos, como: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

² <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec>

No enfoque deste trabalho, portanto, visamos entender como a gestão democrática se insere na FAETEC, uma instituição pública estadual, sujeita às influências políticas e suas ideologias, diante do modelo gerencialista.

Tendo, portanto, como base de pesquisa os documentos sobre a gestão da FAETEC, uma Fundação que administra escolas técnicas e profissionalizantes, trouxemos ao estudo a gestão democrática, enquanto princípio educacional, previsto no texto constitucional, e o modelo gerencialista, uma vez que esta Fundação foi criada no período de expansão no Brasil do modelo neoliberal.

A introdução de princípios oriundos do modelo gerencialista ocorreu com maior ênfase no país, a partir da década de 1990.

Segundo Frigotto (2003, p.80), “a tese neoliberal postula a retirada do Estado da Economia – a ideia do Estado Mínimo³ -; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições”, entre outras medidas restritivas de acesso a bens e serviços públicos para a população, que visam a recompor mecanismos de reprodução do capital, através da intensificação da exclusão social (FRIGOTTO, 2003, p.81).

O recorte temporal, a partir dos anos 1990 se explica:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista⁴ (NEVES, 2004, p. 01).

Este foi o período da Reforma do Estado e também período da implementação do gerencialismo ou reformas gerenciais, realizado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), pelos defensores do ajuste estrutural como veemente e pragmática ação fundada no discurso da tese do Estado mínimo e na descentralização autoritária. A disputa pela organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, concentrada nas avaliações de larga escala e gestão verticalizados são inspiradas na lógica empresarial associada ao desempenho, a meritocracia para adaptação à reestruturação produtiva.

Para tanto, o desafio enfrentado no processo da pesquisa foi captar as justificativas para esta ressignificação no qual o geral, ou seja, a Reforma do Estado e o particular, gestão democrática, se articulam. Faz-se necessário examinar como se relacionam as múltiplas

³ Estado Mínimo termo do liberalismo que significa a redução da atuação do Estado na sociedade aos serviços ditos essenciais, isto é, ao menos possível, delegando à iniciativa privada as demais atividades.

⁴ <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>

determinações históricas e as particularidades da política educacional que constituem o momento histórico do capitalismo em sua fase atual.

Desta forma, para investigar as repercussões das reformas gerenciais na escola pública, torna-se necessário conhecer os textos legais, relacionados à educação e, em especial, à FAETEC, que nos possibilitem conhecer a gestão praticada por esta Fundação.

Formulamos alguns questionamentos que guiam nosso trabalho: quais concepções de gestão democrática fundamentam os documentos da FAETEC, elaborados no curso da reforma gerencialista do Estado? Qual é a mensagem existente nos documentos analisados para a formação profissional?

Diante do arcabouço teórico dos autores que ancoram esta pesquisa e da análise documental pertinente, levantamos a hipótese de que a reforma do Estado, que introduz dinâmicas gerencialistas no chão da escola e, particularmente, na FAETEC, - uma Rede voltada à formação técnica profissional -, articulada à formação para atender ao sistema do capital, limitaram as condições de autonomia participativa da escola, debates no âmbito do projeto político pedagógico das escolas da Rede.

Considerando as questões e hipótese da pesquisa, traçamos os objetivos, a seguir. Como objetivo geral estabelecemos: compreender os sentidos do conceito de Gestão Democrática produzido na Reforma do Estado na década de 1990 e seus efeitos para a gestão empresarial no âmbito da organização da FAETEC.

Deste objetivo geral desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Levantar a produção bibliográfica sobre o tema da pesquisa, considerando o recorte temporal delimitado.
- Situar historicamente o conceito de Gestão Democrática, considerando os acontecimentos que aludem ao processo de democratização da sociedade brasileira e seus desdobramentos para a política educacional.
- Analisar a presença e sentidos dos princípios de gestão democrática e do gerencialismo nos documentos selecionados que orientam a organização da Rede FAETEC.

O trabalho de investigação foi desenvolvido, por meio de pesquisa documental e da utilização de fontes bibliográficas. Porém, com a finalidade de focar o objeto de análise - Gestão democrática e a reforma gerencial na FAETEC -, foi necessário realizar uma pesquisa para além do levantamento desta produção bibliográfica, a fim de investigar as bases teóricas sobre gerencialismo na política educacional e suas implicações na gestão democrática da FAETEC. O caminho metodológico envolveu a sistematização de estudo desta produção

sobre a problemática da pesquisa, bem como o levantamento de legislação e documentos oficiais atinentes ao tema.

Citaremos nesta introdução os leis e documentos que serviram de base à nossa análise e que entendemos essenciais para a pesquisa. São eles: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, a Lei 2735/97, o Estatuto da FAETEC, aprovado pelo Decreto 42.327/2010, o Regimento Escolar da Educação Básica e Técnica da FAETEC, bem como o Regimento Interno FAETEC e instruções à Supervisão e Orientação Educacional.

Estes documentos foram levantados, a fim de entendermos o que norteia o processo educacional na FAETEC. Diante do nosso objeto “Gestão democrática e a reforma gerencial na FAETEC” adotamos a análise dos documentos emitidos pela instituição. Nosso intuito foi investigar o que está subsumido, por meio da análise documental. Quanto à gestão democrática, enquanto princípio, é relevante encontrarmos o sentido que lhe é conferido na gestão da FAETEC, a partir das mudanças ocorridas com a inserção dos princípios do Estado gerencial. Isso significa entender como se comporta o princípio da gestão democrática no gerencialismo, este inserido na educação, desde os anos 1990.

A análise dos documentos é apropriada à proposta de pesquisa, tanto pela intenção de investigar seus conteúdos, quanto pelo momento pandêmico que ora atravessamos. Ademais, como dito, os pontos de entrelaçamentos dos interesses do capital e os desdobramentos na educação profissional são focos centrais da nossa pesquisa. Nesse sentido:

Dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado. Partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 83)

Estudos e análises do contexto social, político e econômico no Brasil, em cotejo com o educacional integrarão o trabalho. Para Minayo (2005, p.82) a abordagem qualitativa “atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”.

No auxílio do desenvolvimento da pesquisa, na interpretação dos autores e na investigação dos conteúdos documentais, estamos ancorados na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), que tem suas bases teóricas em Marx. Sobre a pedagogia histórico-crítica, destacamos:

Quando se pensam os fundamentos, teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p.120)

É nessa dialética com as transformações que envolvem o processo histórico, com os referenciais teórico-metodológicos e com a análise de documentos da FAETEC que pretendemos compreender as repercussões na formação do aluno da escola técnica.

No que tange ao percurso teórico-metodológico, a abordagem será realizada, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético (MHD), de Marx e Engels, que se baseia na análise da realidade materializada nos discursos, ao longo de um período histórico.

A pesquisa bibliográfica, envolvendo o levantamento e a escolha de textos, pertinentes ao recorte da pesquisa, nos aproximou de referenciais teóricos que contribuem para a arquitetura da pesquisa e seu desenvolvimento. Trazemos os autores e alguns aspectos de suas contribuições, em um rol exemplificativo: Marx e Engels (2005) e Gramsci (1978, 2005), com conceitos fundamentais para nossa pesquisa; Mészáros (2020) e Antunes (2009), sobre o sistema de metabolismo social do capital, Kosik (1976) nos conduz na trajetória metodológica com reflexões sobre o estudo do fenômeno, da dialética e da pseudoconcreticidade; Bakhtin (2006), através do estudo da linguística e a mensagem implícita no texto; Souza (2017) sobre gerencialismo, a crise do capital e a recomposição da burguesia; Saviani (2012, 2013) contribui com história da educação no Brasil, democracia na educação e com a pedagogia histórico-crítica; Dowbor (1982) e Florestan Fernandes com sua contribuição na Assembleia Nacional Constituinte; Frigotto (2003, 2015), com o enfoque do materialismo histórico na educação e sobre a educação básica na década de 1990; Neves (2004, 2005) com a abordagem sobre as reformas da educação escolar brasileira e a pedagogia da hegemonia; Kuenzer (2007), Ciavatta e Ramos (2006), contribuindo com a pesquisa sobre educação profissional e os impactos do neoliberalismo no ensino médio e técnico profissional; Paro (2016) e Najjar (2006), nos conceitos de democracia, gestão democrática, gestão nas perspectivas político-administrativas da escola pública; sobre neoliberalismo, Anderson (1995), sobre o ataque do neoliberalismo ao ensino público, Laval (2019). Enfim, estes são alguns dos autores que traremos, entre outros estudados, que dialogam com o referencial teórico adotado para a melhor abordagem do objeto de pesquisa ao longo desse processo.

Para cumprir com os objetivos da pesquisa, estruturamos esta dissertação em cinco partes, a saber, introdução, três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo procuramos explicitar os pressupostos e os referenciais teórico-metodológicos, o materialismo histórico e dialético, contextualizar a pesquisa, apresentar a produção bibliográfica e a revisão de literatura, em que selecionamos artigos, dissertações e teses que muito contribuíram para o enriquecimento da pesquisa.

No segundo capítulo abordamos o período de transição democrática, destacando o papel da subcomissão de educação na Assembleia Nacional Constituinte, em especial a atuação de Florestan Fernandes e a investida do setor privatista sobre a esfera pública, na esteira do neoliberalismo, ponto este que adentramos na sequência. O avanço do neoliberalismo no Brasil, ocorrido nos anos 1990, consolidada na reforma gerencialista do Estado, a partir da crise orgânica do capital e do movimento de recomposição da burguesia com repercussão na educação.

O terceiro capítulo trata da análise dos documentos da FAETEC, que foram selecionados, conforme os objetivos específicos orientadores da pesquisa. É o momento em que realizamos o encontro do arcabouço teórico e empírico, de posse dos referenciais teóricos apresentados ao longo do trabalho foi feito o cotejo entre documentos selecionados, para realização das análises, propriamente ditas.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, a partir das análises a serem realizadas do discurso hegemônico, isto porque, como será demonstrado, ficou claramente evidenciado nos documentos pesquisados, o viés gerencialista com direcionamento da educação profissional às demandas do mercado e da indústria.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: A INTERPELAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA EM SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

(...) aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas.

K. Marx

1.1 O objeto de pesquisa na abordagem do materialismo histórico dialético – MHD

Inicialmente, abordaremos o objeto da pesquisa sob as dimensões do materialismo histórico e dialético - MHD -, de Karl Marx. Esta perspectiva teórico-metodológica possibilitará que a gestão democrática e o gerencialismo, temas centrais do nosso trabalho, sejam interrogados em suas múltiplas determinações, isto é, históricas, políticas, econômicas e sociais, para além do aparente, desvelando as dinâmicas por detrás do fenômeno.

O encontro com este referencial não foi algo imediatamente absorvido, embora possua uma lógica cristalina, mas antes uma construção, através de um exercício de aproximação do concreto, isto é, da realidade que se pretende investigar.

O MHD proposto por Marx fica melhor entendido, por assim dizer, quando pensamos que a realidade é um todo, composto de partes, mas se decompostas isoladamente, a partir desta realidade, não dão conta de entender a totalidade, porque ao entrarem na composição desta, já se modificaram.

A realidade concreta é um conjunto”, escreve Benetti⁵ ao criticar a justaposição não-dialética das partes típicas da abordagem dualista, “não pode ser explicada por análises parciais de partes distintas: a determinação das partes é em si método logicamente errôneo. Porque o conjunto é um ser radicalmente distinto da soma das partes que, através da sua presença nelas, modifica a sua natureza e seus contributos recíprocos. O conjunto é uma totalidade (...) ao entrarem em relação umas com as outras, as partes entram em relação com a totalidade. Mais precisamente, cada uma delas é mediada pelo todo nas suas relações com as outras. É por isso que só a determinação das partes no todo permite compreender o seu lugar e a sua função. (BENETTI apud DOWBOR, 1982, p.14)

⁵ Carlo Benetti, *L'accumulation dans le pays capitalistes sous-développés*, Paris, Anthropos, 1974, pp. 113-115.

O fenômeno se apresenta, consistindo-se em uma realidade que produz resultados concretos. Esta realidade pode ser comparada a um sistema composto por diferentes partes. Estas, por sua vez, isoladamente, não são capazes de reproduzir a totalidade, senão quando na relação com as demais. Ou seja, cada elemento pode ser entendido separadamente, mas somente traduzirá o significado concreto da realidade, quando considerado parte integrante do todo. Segundo Dowbor (1982, p.14), “Se as partes somente se compreendem através de um todo, que é a totalidade que elas constituem, é porque as partes são elas mesmas diferenciadas e ligadas por relações dialéticas.” São essas relações entre partes diferenciadas, portanto, que geram a totalidade.

Pensar o fenômeno em certo contexto, por conseguinte, envolve pensar e organizar a realidade em um dado momento histórico.

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são deslocados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 2003, pp. 17,18)

A construção de perguntas nos ajuda a irmos, no dizer de Frigotto (2003) à raiz das determinações múltiplas e a pensar o fenômeno, refletindo sobre a realidade como totalidade, considerando seus diferentes aspectos e suas múltiplas determinações.

Segundo Frigotto (2015, p.15) “Marx inaugura uma ontologia do ser social em que nada do que existe na história humana está fora de sua responsabilidade”. Ou seja, as intenções que estão por trás das ações são de extrema importância para entendermos a realidade do mundo material. O que se manifesta na materialidade é o fenômeno, mas existem outras relações que não estão aparentes, isto significa que a realidade apresentada, ao mesmo tempo que se manifesta também esconde a sua essência. É o mundo da pseudoconcreticidade⁶:

⁶ Em Kosik, pseudoconcreticidade consiste na realidade em sua “aparência”, “superfície”, o senso comum. A epistemologia dialética tem por objetivo desconstruir a pseudoconcreticidade e elaborar o concreto pensado. (SANTOS, 2012, p.28)

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p.11)

Existem dinâmicas que estão presentes nos fenômenos, mas não conseguimos notar. São as dinâmicas ocultas⁷, isto é, eventos que contribuíram para que o fenômeno acontecesse, mas não estão aparentes, ou de outra forma, como explica Kosik (1976, p.12) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

Essa mesma dinâmica que não percebemos pode ser revelada, por meio da reconstrução histórica, de documentos, de relatos, da coleta de dados naquele espaço-tempo. Portanto, são as implicações do objeto de pesquisa que conduzem ao método do MHD, a fim de desvelar o que está por trás das questões que queremos compreender. Ou seja, importa saber quais as dinâmicas estão em evidente disputa e quais não estão, como, por exemplo, as que surgiram, a partir da concepção do Estado gerencialista. Quais os desdobramentos que naquele momento histórico não conseguimos perceber totalmente e agora, talvez, possamos.

Nosso tema de pesquisa envolve a abordagem sobre o domínio econômico-político e ideológico da burguesia, a partir da Reforma do Estado⁸ ou contrarreforma⁹ gerencial do Estado, a partir dos anos 1990, com a expansão do modelo neoliberal e a supressão de direitos. Como aponta Frigotto (2003, p.31) as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais.

O recorte da pesquisa foi definido, a partir do processo de redemocratização no Brasil, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 e às reformas gerenciais do Estado. Nesse contexto, a gestão democrática obteve destaque, sendo um dos seus princípios norteadores, expressos no texto constitucional e infraconstitucional, isto é, na

⁷ Dinâmica oculta é um conceito criado pelo filósofo e pedagogo, Bert Hellinger (2006) para descrever processos que estão para além do aparente, mas atuam na vida das pessoas sem que elas tenham consciência disso.

⁸ Consideramos a Reforma do Estado como um dos marcos delimitadores da pesquisa, por se tratar de uma expressão material de um ciclo do capitalismo que está diretamente relacionado com o objeto de pesquisa e será abordado no próximo capítulo.

⁹ A palavra reforma, ao longo da história, esteve relacionada às lutas das classes subalternas e à perspectiva de ampliação dos seus direitos. No contexto da recomposição burguesa ela foi direcionada pela ideologia neoliberal/gerencial para combater as formas democráticas do Estado, resultando no processo denominado de contrarreforma, cujo o objetivo é restringir e suprimir os direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora. (SILVA, 2017, p.16)

Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Seguindo este recorte, nos limitaremos ao estudo das repercussões da reforma gerencial na gestão da FAETEC e a perspectiva gramsciana nos fornece elementos fundamentais para entender as estratégias do Estado para a legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas (NEVES, 2004). É importante trazer o conceito de Estado Ampliado, que, embora difundida na literatura de Gramsci, não foi por ele adotada, utilizando expressões como Estado integral e Estado em sentido amplo. Para Santos (2012) somente se faz pertinente em uma sociedade civil organizada, como a “ocidental”, não se aplicando “a momentos em que a sociedade civil é “gelatinosa”, sob governos totalitários, de tipo “oriental” (SANTOS, 2012, p.29).

Gramsci adota uma concepção de Estado que, aliada à formulação marxiana citada anteriormente, pode ser o ponto de partida para a análise do caráter dialético da instituição escolar. Desenvolve sua teoria do Estado ultrapassando dialeticamente a concepção de um Estado “de classe”, restrito às funções de manutenção da ordem social burguesa. Sua concepção de “Estado ampliado” ou “Estado em sentido amplo” nos permite trilhar a possibilidade emancipatória da escola, superando o pessimismo de sua condenação à eterna reprodução dos valores dominantes e à inércia política da classe trabalhadora. (SANTOS, 2012, p.20)

E também de Estado Integral¹⁰:

O conceito de Estado no pensamento gramsciano está mais diretamente vinculado aos conceitos de hegemonia e de intelectual. Para a formulação desse conceito, Gramsci dialogou com a concepção de Estado na tradição marxista e analisou uma realidade que não podia ser compreendida em sua complexidade, se o Estado fosse entendido apenas como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumpre papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante.(...) Uma das citações mais presentes nos trabalhos que usaram o conceito gramsciano de Estado foi “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção”. (GRAMSCI, 2012, p. 248, C. 6, § 88) Essa “fórmula” sintetiza a ideia de que o Estado não deve ser compreendido apenas como sociedade política, expressão predominante de coerção. Ou seja, para compreendermos o Estado é preciso considerar os elementos característicos da sociedade política e aqueles que são típicos da sociedade civil na qual prevalece a persuasão e a hegemonia. (JACOMINI, 2020, v. 46)

Para Gramsci é na sociedade civil que ocorre a disputa pela hegemonia de classe, e também um lugar onde se constrói uma hegemonia capaz de dar às classes subalternas a possibilidade de direção política, moral e intelectual, para que se tornem qualificadas a ser

¹⁰ Esta denominação tornou-se difundida na literatura sobre Gramsci, mas não foi uma terminologia usada por ele. Como em sua análise a esfera do Estado passa a abranger também os aparelhos da sociedade civil, tornou-se comum denominar tal teoria como a teoria do Estado ampliado. Encontramos em Gramsci, na designação desta forma de Estado, expressões como “Estado em sentido amplo”, “Estado integral”. (cf. LIGUORI, 2007) (SANTOS, 2012, p.28)

governo (JACOMINI, 2020) e nos ajuda a entender as estratégias burguesas de expropriação, exploração e dominação de classe por meio do conceito de bloco histórico, isto é, “formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura e superestrutura, havendo, pois, “uma necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é o processo dialético real”” (GRAMSCI apud NEVES, 2005, p.21).

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política) forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe trabalhadora. (NEVES, 2005, p.21)

A partir da apresentação da fundamentação teórica, baseada nos ensinamentos gramscianos, iremos avançar para em nosso trabalho, passando aos procedimentos metodológicos da pesquisa, que envolveram dois movimentos: a produção discente na pós-graduação em educação nas universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, sobre o tema e artigos publicados na área da educação e, um segundo movimento que é o levantamento de documentos da FAETEC que aludem à problemática da gestão democrática no contexto desta instituição.

1.2 Percursos metodológicos: Gestão Democrática na produção bibliográfica recente

Para atender aos objetivos da pesquisa, os quais foram relacionados na introdução da dissertação, realizamos o levantamento de documentos que poderiam expressar perspectivas sobre o modelo de gestão que vem sendo posta em prática na FAETEC, desde sua criação. Recorremos a Alvarenga (2020) que encontra nos fragmentos escritos por Bakhtin (2000) uma chave teórico-analítica para dialogar com as fontes bibliográficas e dados quantitativos. Para a autora estas fontes não são só materiais físicos, mas documentos que expressam relações sociais, conflitos, consensos. Ou seja, refletem e refratam simultaneamente uma realidade que lhe é exterior.

1.2.1 Produção bibliográfica sobre gestão democrática e temas correlatos ao objeto: algumas considerações

No processo de revisão de literatura dirigimos especial atenção a pesquisar trabalhos sobre “gestão democrática”, tendo em vista que é nosso intuito investigar no terceiro capítulo a relação deste princípio constitucional com as diretrizes educacionais da FAETEC. Procuramos ainda selecionar trabalhos que tratam de temas que serão desenvolvidos em nossa pesquisa como aporte teórico.

Destarte, a revisão de bibliografia, visando situar nossa pesquisa no cenário acadêmico, envolveu o levantamento de dissertações, teses em universidades públicas e artigos publicados. As dissertações tratam, direta ou indiretamente, dos temas “gestão democrática e democracia”, estes bastante associados às pesquisas, envolvendo Conselhos Escolares”. Já os temas “neoliberalismo, reforma do Estado e Estado gerencial” estiveram majoritariamente presentes nas teses.

A seleção das cinco dissertações e três teses se baseou na aproximação com a temática investigada. Porém, destacamos que o tema desenvolvido nesta pesquisa se aproxima mais das temáticas das teses selecionadas do que, propriamente, das dissertações. Observamos que a grande maioria das dissertações que versam sobre gestão democrática estão relacionadas a pesquisas sobre Conselhos Escolares. As demais tratam dos temas “políticas públicas, Programa Mais Educação, educação integral”, associados à gestão democrática. Contudo, em nenhuma delas encontramos o entrelaçamento dos temas gestão democrática, Estado gerencial e FAETEC, como proposto em nossa pesquisa.

Todos os trabalhos foram obtidos nas bibliotecas dos sítios dos Programas de Pós-graduação das Faculdades de Educação e estavam disponíveis por meio digital das seguintes universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Realizamos as buscas entre o intervalo de 2010 a 2020.

Quadro 1 - Dissertações

Nº	Título	Autor	Ano	Programa
1	O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de Instituição da gestão democrática: Um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá.	Ivana Araújo de Campos Oliveira	2011	UERJ/FFP
2	Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010-2014)	Marlon da Costa Guimarães	2013	UFRJ
3	O papel dos Conselhos Escolares na consolidação da gestão democrática: um estudo no município de Mangaratiba (RJ)	Mona Lisa Fouyer	2015	UFRJ
4	Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão Rio de Janeiro 2016	Amanda Moreira Borde da Costa Marques	2016	UNIRIO
5	A gestão democrática na rede de educação profissional do Estado do Rio de Janeiro: A institucionalização dos conselhos escolares	Shirlene Consuelo Alves Barbosa	2016	UFRRJ
6	A reforma do Estado, novos modelos de gestão do trabalho escolar e a reação sindical docente	Carlos Maurício Franklin Lapa	2017	UFRRJ
7	O novo modelo de	Fabrcício da	2017	UFRRJ

	gestão escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências	Fonseca da Silva		
8	A reforma gerencial do Estado na educação de jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro	Sergio Vieira da Silva	2018	UFRRJ

Fonte: Elaborado pela autora

Destacamos algumas observações sobre as dissertações selecionadas, constantes do Quadro 1 que estão ordenadas pelo critério de antiguidade.

A dissertação de número 1 tem como título “O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de Instituição da gestão democrática: Um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá”, de autoria de Ivana Araújo de Campos Oliveira, publicada em 2011 no Programa da UERJ/FFP. O resumo anuncia como objetivo “investigar a incorporação da gestão democrática como um princípio na legislação educacional brasileira nas políticas públicas e na participação da comunidade escolar, tratando de uma das formas de materialização desse princípio: os conselhos municipais de educação”. Tem como palavras-chave: Gestão democrática. Democracia. Democracia Participativa. Políticas Educacionais. Sistemas de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Maricá. Selecionamos este trabalho, assim como os demais, por ter como tema central “gestão democrática” e por trazer questões relativas às políticas neoliberais, porém, relacionado a outros aspectos da educação.

Na segunda dissertação selecionada traz o título “Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010-2014)”, de autoria de Marlon da Costa Guimarães, publicada em 2013 no Programa da UFRJ. O resumo informa que “A pesquisa aborda os principais aspectos da reestruturação organizacional em curso na rede pública estadual fluminense, apresentando os reflexos da dinâmica estabelecida pela relação capital-trabalho para a atual política educacional.” O trabalho foi selecionado por abordar a questão do neoliberalismo e a relação capital-trabalho, embora trate como tema central a “qualidade total”, nesse ponto não se aproximando da nossa pesquisa.

A terceira dissertação traz como título “O papel dos Conselhos Escolares na consolidação da gestão democrática: um estudo no município de Mangaratiba no Estado do Rio de Janeiro (RJ)”, de autoria de Mona Lisa Fouyer, publicada em 2015, pela UFRJ. Tem

como palavras-chave: Conselhos Escolares - Gestão Democrática – Participação. Esta dissertação foi selecionada por abordar, entre outros temas, a questão da gestão democrática, os documentos legais e a literatura, embora seu tema principal trate de conselhos escolares.

A dissertação de número 4 tem como título “Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro (RJ): a participação em discussão Rio de Janeiro 2016”, de autoria de Amanda Moreira Borde da Costa Marques, publicada em 2016, pela UNIRIO. O resumo do trabalho tem como objetivo “analisar a atuação e a composição dos Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí, na perspectiva da participação”. Tem como palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática, Conselho Escolar; Educação em tempo Integral; Programa Mais Educação. Esta dissertação foi selecionada por tratar do tema gestão democrática, gestão escolar e escola integral, embora verse o tema central sobre conselhos escolares, que não faz parte da nossa pesquisa.

A quinta dissertação tem como título “A gestão democrática na rede de educação profissional do Estado do Rio de Janeiro: A institucionalização dos conselhos escolares”, de autoria de Shirlene Consuelo Alves Barbosa, publicada em 2016, pela UFRRJ. O resumo informa que o objetivo é investigar como a gestão democrática se insere em documentos normativos e nas instituições dedicadas à educação profissional tecnológica, na Rede Estadual do Rio de Janeiro, focalizando a FAETEC. Neste trabalho é discutido os avanços da política educacional no que se refere a incorporação do princípio da gestão da educação pública, a partir da Constituição Federal de 1988, fazendo um levantamento histórico sobre o desenvolvimento do ensino profissionalizante no Brasil. Aborda especialmente a gestão democrática, a partir da atuação e participação dos Conselhos Escolares e faz uma retrospectiva da história do desenvolvimento da FAETEC. Tem como palavras-chave: Gestão Democrática, Participação, Conselhos Escolares. Esta dissertação foi selecionada por trazer o tema da gestão democrática, bem como tem como campo de pesquisa a FAETEC, coincidindo com nosso trabalho nestes dois pontos. Destacamos que foi a única dissertação que encontramos, versando sobre gestão democrática e FAETEC, no intervalo pesquisado.

Por fim, as dissertações de número 6, 7 e 8 contribuíram, sobretudo, por sua clareza e objetividade, com relação aos temas da formação do bloco histórico fordismo/keynesianismo, do neoliberalismo e da recomposição da burguesia, pontos relevantes para a compreensão de como o gerencialismo se estabeleceu no Brasil, após o período de redemocratização e sua posterior expansão para a educação e repercussão na gestão democrática, em nossa pesquisa. Por isso, trazem contribuições pertinentes e merecem constar da revisão de literatura.

Quadro 2 - Teses

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição
1	O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções	Jairo Campos dos Santos	2010	UFRJ
2	O SOCIAL-LIBERALISMO: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XX	Rodrigo Castelo	2011	UFRJ
3	A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis: estudo de caso na Baía de Sepetiba, RJ	Leonardo Kaplan	2012	UFRJ
4	O modelo gerencialista de políticas públicas do Brasil: um estudo sobre a Educação Ambiental na prefeitura do Rio de Janeiro	Eduardo da Costa Pinto D’Avila	2014	UFRJ

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o quadro 2, relativo às teses, destacamos as observações, a seguir.

A primeira tese selecionada tem como título “O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções”, de autoria de Jairo Campos dos Santos, publicada em 2010 pela UFRJ. Traz como palavras-chave: Gerencialismo, Educação Pública, Gestão Educacional, Rio de Janeiro. Tem como objetivo estudar a política de gestão do sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro no período de 2009 a 2012.

A terceira tese selecionada tem como título “A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis: estudo de caso na Baía de Sepetiba, RJ”, de autoria de Leonardo Kaplan, publicada em 2012, pela UFRJ. Traz como palavras-chave: Educação

Ambiental; Teoria Marxista da Dependência; Políticas Públicas Educacionais. Tem como objetivo compreender o sentido político-pedagógico da política federal de escolas sustentáveis, da Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA/MEC), bem como sua relação com o estudo de caso de uma escola estadual, no bairro de Santa Cruz, Rio de Janeiro, considerada a primeira escola sustentável da América Latina, na (con)formação do capitalismo dependente brasileiro.

A quarta e última tese selecionada tem como título “O modelo gerencialista de políticas públicas do Brasil: um estudo sobre a Educação Ambiental na prefeitura do Rio de Janeiro”, de autoria de Eduardo da Costa Pinto D’Avila, publicada em 2014, pela UFRJ. Traz como palavras-chave: Gerencialismo, Políticas Públicas, Educação, Estado ampliado, Educação Ambiental. Tem como objetivo entender a dinâmica de implementação e como foi materializada a PME/RJ em termos de sua formulação e execução. Os objetivos específicos foram mapear os sujeitos envolvidos na construção da política e analisar as disputas envolvendo a sua formulação. O quadro teórico-metodológico consistiu na concepção gramsciana de Estado integral, na qual se utilizou os conceitos de - hegemonia e - bloco histórico.

As teses selecionadas contribuíram para desenvolvimento teórico dos temas trabalhados nesta dissertação, especialmente, no que tange ao gerencialismo, capitalismo dependente e gestão da educação.

Quadro 3 - Artigos

	ARTIGO (TÍTULO)	TEMA	AUTORIA	ANO
1	Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial	Gestão Democrática e Gerencial	Neto, Antônio Cabral; Castro, Alda Maria Duarte Araújo	2011
2	A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências	Gestão de Paulo Freire e Secretaria Municipal de Educação	Franco, Dalva de Souza.	2014
3	Limitações da Participação e Gestão “Democrática” na Rede Estadual Paulista	Participação e Gestão Democrática	Arelaro, Lisete Regina Gomes; Jacomini, Márcia Aparecida; Carneiro, Silvio Ricardo	2016

			Gomes.	
4	Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses	Gestão democrática e Leis Municipais Do Rio Grande do Sul	Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira	2016
5	Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática em sistemas municipais de ensino do estado do Piauí	Gestão democrática e Sistemas Municipais de Educação	Ribeiro, Raimunda Maria da Cunha; Nardi, Elton Luiz	2018
6	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	Gestão Democrática e Gestão escolar	Lima, Licínio C	2018
7	Gestão Democrática no Ensino Público: Um paradoxo do Estado Neopatrimonialista Brasileiro? – O caso do Ceará	Gestão democrática e Ensino Público	Zientarski, Clarice; Menezes, Hermeson Cláudio Mendonça; Silva, Sonia de Oliveira da	2019
8	Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	Gestão pública e gestão da educação	Marques, Luciana Rosa.	2020
9	Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	Gestão democrática e Leis Municipais de Educação	Cardozo, Maria José Pires Barros; Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa	2020
10	Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Política educacional e mudanças legislativas na gestão democrática	Costa, Marilda de Oliveira; Domiciano, Cassia	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dez artigos do quadro acima foram selecionados, tendo em vista o tema central gestão democrática, no contexto escolar, sob a perspectiva do contraponto da gestão gerencial. Alguns dos trabalhos, em tela, resultaram de estudos em diferentes regiões do país, o que nos fornece um panorama sobre a questão, bem como indicadores de que a disputa no campo da gestão democrática é uma tônica presente de estudos em âmbito nacional, tendo em vista o avanço da gestão gerencial na educação.

Realizamos um levantamento das palavras-chave no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Na consulta, utilizamos como palavras-chave: gestão democrática e gestão gerencial. Os filtros aplicados na *Scielo*: artigos; coleção: Brasil; idioma: português; área temática: educação e pesquisa em educação; tipo de literatura: todos.

Não temos como objetivo neste trabalho o aprofundamento nas políticas educacionais desenvolvidas nos Estados da Federação, no entanto, há que se apontar que a seleção realizada no Quadro 3 demonstra o quanto a prática da gestão gerencial vem, pouco a pouco, sendo introduzida na gestão das escolas públicas. Nesse sentido, notamos que existe um fio condutor que perpassa os referidos artigos, evidenciando a ocorrência de uma correlação entre a mudança da gestão escolar na escola pública com os propósitos dos ideais capitalistas e suas políticas neoliberais.

Assim, não se faz necessário o comentário pormenorizado de cada um deles, cabendo apenas destacar alguns pontos que podem trazer mais informações sobre a perspectiva que adotamos ao selecioná-los e suas contribuições à nossa pesquisa.

Observamos que no primeiro artigo do rol apresentado, embora não aponte em seu título, se refere à gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Norte. Nota-se que há uma grande preocupação com a introdução da gestão gerencial nos Estados da Região Nordeste. Os demais artigos se referem aos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará. Os autores relatam que foram evidenciados mecanismos implementação de gestão democrática nas escolas, porém apontam a presença de mecanismos gerenciais.

O segundo artigo do Quadro 3 foi selecionado, não apenas por tratar de gestão democrática, mas sobretudo por abordar a gestão de Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1990. Paulo Freire, talvez seja a nossa maior referência em gestão democrática na educação e, em 2021 se comemorou o seu centenário, diante de tantos ataques à sua memória, mais do que nunca necessita ser-lhe reconhecido este lugar. O citado artigo, portanto, aborda a gestão freireana e as propostas políticas para a construção de uma educação democrática, as quais foram estruturadas em

quatro eixos, a saber: democratização da gestão; acesso e permanência; qualidade da educação e educação de jovens e adultos.

Na sequência trazemos ainda experiências sobre a gestão democrática nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso.

O artigo de número 6, de autoria de Licínio Lima, foi selecionado, pois traz à reflexão um questionamento que é recorrente, independentemente da região do país, uma vez que nos apresenta alguns impedimentos políticos e organizacionais, históricos e culturais que dificultam a efetivação de uma gestão democrática nas escolas, entre outros pontos que serão enfrentados neste trabalho.

Com esta amostragem de artigos produzidos, entre os anos de 2010 e 2020, podemos verificar que o tema é bastante amplo, que possibilita diversos ângulos de pesquisa, que continua sendo muito pertinente, talvez mais do que nunca e que requer atualização constante, uma vez que todos os textos selecionados, seja direta ou indiretamente, apontaram questões relacionadas ao capital e seus interesses.

1.2.2 A FAETEC e a documentação pertinente ao objeto de estudo

Neste segundo momento trazemos um levantamento da produção documental da FAETEC que aludem à concepção de gestão democrática. Todavia, dentre os estes documentos, selecionamos para a análise, apenas, os que tratam diretamente do princípio da gestão democrática ou são correlatos a ele e que constam do Quadro 4, do Capítulo 3, sendo encontrados na íntegra no Anexo B, a saber: 1 – Estatuto FAETEC; 2 – Regimento FAETEC; 3 – Reunião de Supervisão da DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA (DDE/DESUP), o qual o denominaremos SUPERVISÃO/DDE; 4 - Bate-papo pedagógico/Orientação Educacional da DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA (DDE/DESUP), o qual o denominaremos ORIENTAÇÃO/DDE; 5 – Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (PPP/ETEHL).

Com relação aos demais documentos que abordam questões de ordem, meramente, organizacional serão elencados a seguir, constando na íntegra no Anexo A, a saber: 1- Lei 1176/87; 2 - Lei nº 1176, de 21 de julho de 1987, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP). Esta lei foi alterada em 1997, criando-se a

Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC; 3 - Lei nº 2735, de 10 de junho de 1997 do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que altera a denominação e a personalidade jurídica da FAEP para tornar-se FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro; Lei 7299, de 03 de junho de 2016, que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de Diretores e Diretores Adjuntos das Instituições de Ensino integrantes da Rede da Secretaria de Estado de Educação e da FAETEC e que teve como base o Projeto de Lei 584/2015, de autoria do Deputado Estadual Carlos Minc; a Portaria FAETEC nº 734 de 14 de Fevereiro de 2022 e a CI/FAETEC nº 069/2021.

No que tange à pesquisa em tela, a análise das leis e documentos oficiais relativos à educação e à FAETEC, é fundamental investigar como a lógica, a racionalidade e a ideologia, se articulam aos interesses, valores e perspectivas dos gestores da Fundação, os quais são os sujeitos que a implementam. A análise propriamente dita destes documentos será apresentada no capítulo III. Porém, como mencionado anteriormente, o que o critério de seleção dos documentos adotado, levou em conta aqueles que mencionam a questão do caráter da gestão da escola, identificando a concepção democrática, na tradição da CR/88 e que animaram os debates da ACB e/ou na gestão na perspectiva neoliberal.

A Rede FAETEC, desde a sua criação, se expandiu consideravelmente. Trazemos, a seguir, algumas informações sobre esta Fundação, como o quantitativo de escolas técnicas e de centros de educação tecnológica e profissionalizante.

- Escola(s) Técnica(s) (ETE): são 20 ETE(s) no distribuídas no Estado do Rio de Janeiro: ETE Adolfo Bloch; ETE Agrícola Antônio Sarlo; ETE de Saúde Hebert José de Souza; ETE de Teatro Martins Pena; ETE de Transporte Engenheiro Silva Freire; ETE Ferreira Viana; ETE Helbert Vignoli Muniz; ETE Henrique Lage; ETE Imbariê; ETE João Barcelos Martins; ETE João Luiz do Nascimento; ETE Juscelino Kubitschek; ETE Maria Mercedes Mendes Teixeira; ETE Oscar Tenório; ETE República; ETE Santa Cruz; ETE Visconde de Mauá; ETE Volta Redonda; Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos – ETIS (Escola técnica do SUS. É descentralizada da FAETEC); Centro de Educação Profissional de Petrópolis.
- Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEP): São 125 CETEPs distribuídos por todo o Estado do Rio de Janeiro.

Nas escolas técnicas a formação adotada pela FAETEC é a o Ensino Médio Integrado, isto é, uma modalidade curricular introduzida pelo Decreto 5.154/2004, que consiste na integração da formação geral e profissional no nível médio. Os CETEP(s) são Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante que promovem cursos gratuitos de formação continuada, com o objetivo de qualificação de mão-de-obra para o Estado do Rio de Janeiro. Os Cetep(s) atualmente oferecem 154 opções de cursos de formação continuada, oferecendo cerca de 200 mil vagas ao ano.

Destacamos as seguintes informações sobre a proposta tecnológica, extraídas do sitio da FAETEC:

As inovações tecnológicas em consonância com a realidade dos setores produtivos são as marcas da formação oferecida pela Faetec, dando a ela status de uma das mais importantes redes de Educação Pública e Profissionalizante do Brasil. Reafirmando o compromisso do Governo do Estado em ampliar as oportunidades de qualificação à população bem como elevar os índices de empregabilidade, a Fundação contribui para o desenvolvimento econômico e social dos municípios fluminenses. A aposta em projetos de inclusão social, as parcerias com instituições nacionais e internacionais e um olhar atento ao bem-estar de servidores e funcionários são alguns dos fatores que contribuem para que a Faetec seja uma instituição com ensino de referência que agrega humanização, cidadania e tecnologia. (<http://www.faetec.rj.gov.br/>).

A FAETEC, portanto, tem como prioridade e vocação a promoção do ensino profissional, voltado aos interesses e demandas dos setores produtivos. Além disso, tem o compromisso, junto ao Governo do Estado na ampliação da qualificação da população, visando à elevação do índice de empregabilidade e desenvolvimento econômico dos municípios fluminenses.

2 DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA AO ESTADO GERENCIAL: RESSIGNIFICANDO SENTIDOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Democracia é hoje uma palavra intensamente contestada, que significa diferentes coisas para diferentes pessoas, mesmo que todo mundo proclame ser a favor dela.

Nancy Fraser

2.1 A transição democrática e neoliberalismo no Brasil

A reconstrução do contexto histórico é fundamental para iniciarmos nosso percurso e nos mostra que desde o fenômeno da Revolução Industrial no século XVIII, a burguesia acumula, concentra e centraliza o capital, criando formas de estancar crises periódicas. Ao longo desse processo, o capitalismo teve grande expansão no início do século XX com o desenvolvimento do bloco histórico fordista/keynesiano. O período fordista se caracterizou pela produção em série e consumo de massa, com a separação do trabalho manual e do intelectual. Todavia, foi no período entre guerras que deu-se a crise de 1929, um cenário de recessão mundial e alta especulação financeira, com excedente industrial e desemprego, resultando em uma crise estrutural do capitalismo. Para Castelo (2011) essa crise abriu espaço para que novas formas de organização social surgissem, devido ao abalo nas estruturas e superestruturas do bloco histórico de então. Foi nesse contexto que o keynesianismo, modelo econômico concebido por John Maynard Keynes, conhecido como Estado de bem-estar social – *welfare state* -, teve significativa expansão. O keynesianismo visava a combater o elevado desemprego e a alta taxa de inflação e isto foi feito através da intervenção econômica do Estado, visando o pleno emprego, redução da inflação e a diminuição da desigualdade social.

A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim de foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. (HOBSBAWM, 1995, p.14)

Contudo, depois de cerca de três décadas de prosperidade e de acumulação de riquezas, tendo seu ápice nas décadas de 1950 e 1960, a denominada “Era de Ouro” do modelo de Keynes, começa a fracassar. Com a ocorrência da crise orgânica do capital de 1970 ganha força o novo bloco hegemônico, o neoliberalismo e a subsequente recomposição burguesa, visando retomar e renovar as suas bases regulares de acumulação do capital (SOUZA, 2017).

Encerrou-se um extenso período de governo centrista e moderadamente social-democrata, quando as políticas econômicas e sociais da Era de Ouro pareceram fracassar. Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980. Entre esses, Reagan e a confiante e temível sra. Thatcher na Grã-Bretanha (1979-90) eram os mais destacados. Para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973, pelo sucesso econômico, sempre havia parecido uma subvariedade de socialismo. (HOBSBAWM, 1995, p.195)

Vale lembrar que a socialdemocracia historicamente é um modelo que se situa entre as ideologias de esquerda e de direita que:

(...) nasceu de uma divisão no campo das esquerdas. Acontece que, depois da morte de Marx, as organizações políticas marxistas se dividiram em duas visões diferentes a respeito do processo de transição do capitalismo para o socialismo, gerando dois grupos políticos: os socialistas revolucionários e os socialistas social-democratas. (SELL, 2006, p.70).

Para Hobsbawm (1995, p.195) a era “de governo centrista e moderadamente social-democrata” havia chegado ao fim em 1973 e governos de direita, por volta dos anos 1980, ávidos para redefinir o papel do Estado e viabilizar a recomposição burguesa, trataram de substituir o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado pelo novo bloco histórico neoliberal, com a contrarreforma do Estado e o gerencialismo.

Considerando o contexto sócio-histórico mais amplo, o gerencialismo é decorrência da contrarreforma burguesa para redefinir o papel do Estado e sua relação com a sociedade, com vistas na superação da crise fiscal herdada do modelo de desenvolvimento do capital baseado no regime de acumulação fordista e no modo de regulação social keynesiano. Essa crise fiscal é, na realidade, expressão da crise estrutural da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, conforme apontado por Harvey (1992), Chesnais (1996), Mészáros (2002) e Hobsbawm (2008) e Antunes (2000), dentre outros. Como expressão da contrarreforma burguesa, o gerencialismo consiste em um modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal implantado a partir do Governo Margaret Thatcher, primeira ministra da Inglaterra (1979 a 1990), e por Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981-1989). (SOUZA, 2016)

Margaret Thatcher, em seus governos adotou um pacote de medidas que foi “o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (ANDERSON, 1995, p.3). Nos EUA, Ronald Regan também adotou um pacote de medidas neoliberais, porém lançou-se na competição militar com a União Soviética e na corrida armamentista. Anderson (1995) ressalta que, neste período no continente europeu, os países do norte seguiam formas diversas de neoliberalismo, se afastando da social-democracia dos governos anteriores, enquanto os países do sul estavam empenhados na tentativa de criar a social-democracia que existiu no norte.

O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. Nem todas as social-democracias, bem entendido. (ANDERSON, 1995, p.5)

O neoliberalismo foi avançando na Europa e os países do sul foram tendo suas políticas e governos modificados com o avanço da direita.

No Brasil um processo de reestruturação econômica, vinha sendo desenvolvido por uma corrente neoliberal que avançava no país, desde meados da década de 1980, defendendo o Estado mínimo, concepção que significa “Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2003, p.163), apenas administrando saúde, educação, segurança pública e passando a ser o fiscal da execução dos demais serviços públicos, por exemplo, através das Agências Reguladoras. O ápice desse processo ocorreu no governo FHC, que se estendeu por dois mandatos consecutivos.

Não obstante os avanços conquistados na CF/88, a partir da década de 1990, por força das correntes políticas contrárias que realizaram a contrarreforma do Estado, de acordo com a perspectiva neoliberal, houve um desvio de interesses nas políticas públicas, econômicas e sociais. Segundo Peroni (2012, p.7), os movimentos que nasceram com a CF/88 “foram frustrados, em parte, pelos pactos feitos pelo alto, em que o mesmo grupo dirigente continuou no poder; e, em parte, pelas estratégias do capital de minimização de direitos”. Os princípios e garantias da Constituição cidadã permaneceram congelados.

Nesse período da história recente, deu-se a expansão do Estado Gerencial, o denominado gerencialismo. Para Neves (2004, p.2) “esses governos se responsabilizaram, prioritariamente, por reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas”. O discurso ideológico da contrarreforma está claro no Plano Diretor da Reforma

do Aparelho do Estado e, se fundamentando na ineficiência do Estado, alavancou uma série de privatizações de empresas estatais que produziam bens e serviços para o Estado:

A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995)². Nesse documento, após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha. (...). Uma característica essencial da reforma do Estado brasileira, prevista no Plano Diretor, mas anterior a ele, como também o é a descentralização para estados e municípios de serviços sociais, foi a decisão de privatizar as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado. O Plano Diretor previa ainda uma mudança que estava apenas começando no setor público: a terceirização das atividades de apoio para o setor privado, desde serviços simples como segurança e limpeza, até complexos como consultoria e serviços de computação. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.4)

A estratégica Reforma do Estado acontece no bojo de em um movimento de reformas gerenciais que foram implementadas na década de 1980 em alguns países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente, sob o argumento de se constatar a ineficiência do serviço público (PEREIRA, 2014). “Ao atacar o Estado Social, o neoliberalismo estava explicitamente procurando reduzir o tamanho e as funções sociais do Estado, com o objetivo implícito de enfraquecê-lo.” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.113)

Associada ao discurso da ineficiência do Estado surgia a *International Organization for Standardization* - Organização Internacional de Normalização - (ISO), denominada ISO 9000¹¹, e a ideia de “qualidade total” de origem empresarial, aplicada ao gerencialismo no setor público, segundo a qual:

Uma reforma gerencial precisa de uma estratégia de gestão. O controle de qualidade total é uma estratégia empresarial particularmente adequada ao gerenciamento público, por adotar vários critérios de excelência além da simples taxa de lucros, que, por definição, não existe no governo. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.4)

De outro lado, temos Frigotto (2003, p.95), alertando que “essas reformas vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após a Segunda Guerra Mundial”, e sobre o caráter ideológico da reforma. Se dividir riquezas e dar melhores condições de vida ao povo trazia diminuição de capital à burguesia, a reversão desse quadro só seria possível com fundamentos que

¹¹ <https://www.gov.br/inmetro/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/acreditacao/qual-e-a-diferenca-de-iso-9000-9001-90042009>

justificassem que a “fonte” de onde saem os recursos estaria secando, isto é, um Estado falido, desqualificado e ineficiente.

E dos movimentos daquele contexto histórico duas vertentes emergiram: o processo de redemocratização e o movimento da burguesia; a primeira, na reconstrução de um Estado governado pelo povo e para o povo, ampliando direitos e a segunda, na reconstrução da burguesia, alinhada com os interesses capitalistas, restringindo direitos. A nova Constituição que surgia em um Estado reinaugurado penderia para uma democracia social ou democracia neoliberal? Esta questão percebida na sua dimensão histórica, pode ser compreendida em profundidade, para além da aparência, nas suas raízes/bases estruturantes.

A partir do processo de redemocratização no Brasil, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, uma grande esperança por um Brasil mais justo, igualitário e, sobretudo, democrático emergia naquele contexto. A tão almejada democracia aportava acompanhada da nova Constituição, que foi batizada de Constituição Cidadã por ser uma Carta fortemente ancorada em princípios, ou seja, que se destaca por trazer em seu bojo, um amplo rol de princípios que se traduzem em direitos e garantias fundamentais. Porém, a CF/88 surgia em um momento econômico bastante desfavorável e contrário à concepção de um Estado social.

Além de enfrentar o bloco político-ideológico dominante, a recém inaugurada Carta Magna aportava em um momento conturbado na economia do país com uma inflação galopante e alto índice de desemprego, o que dificultava a implementação de seus fins. O cenário mundial não era diferente. A “era de ouro”, que se iniciou no pós-guerra com o estado de bem-estar social, após trinta anos, havia terminado:

O fim da idade de ouro do capitalismo e a nova ‘era do mercado’ e daquilo que assinalamos como o processo de mundialização do capital e monopólio privado pelas mega-corporações, do avanço da ciência e da tecnologia (Chomsky,1999) e de sua relação com o processo produtivo constituem uma materialidade de relações econômicas e sócio-culturais que demandam novas noções no plano simbólico e ideológico. Não se trata de afirmar a ocupação, profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.52)

Na agenda da Reforma do Estado no Brasil a ênfase ao modelo neoliberal se deu com Fernando Collor de Mello, ainda que não muito ostensiva, mas com algumas privatizações e muita culpabilização, acerca da eficiência dos serviços públicos. Havia um encaminhamento para a implementação do modelo político denominado Terceira Via, com o qual Fernando Henrique Cardoso – FHC demonstrava estar se alinhando. Posteriormente, ele também incrementou as políticas econômicas, voltadas a privatizações, concessões, terceirizações,

estímulo às organizações sociais, atendendo aos anseios do mercado e fortalecendo o crescimento das práticas neoliberais. O conceito Terceira Via foi sistematizado pelo sociólogo britânico Antony Giddens e defende um modelo intermediário entre o neoliberalismo e o socialismo, visando a adaptar a socialdemocracia ao mundo atual (GIDDENS, 1999).

Peroni (2012) diferencia os modelos neoliberal e Terceira Via:

O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. Já a Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga socialdemocracia, mas não rompe o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise. (PERONI, 2012, p.3).

Existem críticas relevantes e que mostram as contradições da chamada “Terceira Via” proposto por Giddens. Para Neves (2005), a proposta da Terceira Via é que, com a participação da sociedade civil (terceiro setor, tais como organizações não governamentais - ONGs), pode ser alcançada uma forma de coesão social sem conflitos políticos. Para isso, as ONGs assumiria partes e funções do Estado para resolver os problemas sociais. Dito de outra maneira, pretende-se uma “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, gerando uma sensação de harmonia social, negando as relações de exploração, as desigualdades sociais e as lutas de classes (NEVES, 2005, p. 15). De todo modo, o que se objetiva é desresponsabilizar o governo e transferir para os professores e os alunos a responsabilidade pelo baixo desempenho educacional.

Eleito Presidente da República, FHC consolidou a agenda neoliberal no Brasil:

A característica que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo “light” do tipo que predominou nos anos 90 (...). A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos. (ANDERSON, 2002, p. 2)

Nesse processo, se tornou mais evidente a contradição entre a proposta contida na CF/88, baseada em uma proposta de cunho social, voltada para os ideais socialistas e a concepção do Estado gerencial, administrador e restritivo das políticas sociais. Em outras palavras, o ideal progressista e igualitário em disputa com o ideal conservador e reacionário. Para solução do suposto dilema de bases ideológicas, ou seja, a modernização do Estado em prejuízo das conquistas realizadas na Assembleia Nacional Constituinte, configurou-se o

cenário perfeito que preparou o terreno para as reformas constitucionais e que vieram a construir o fundamento jurídico do estabelecimento do modelo neoliberal. Diversas Emendas Constitucionais - as quais não adentraremos por não ser objeto desta pesquisa - se sucederam, no intuito de colocar um fim à era monopolista e protecionista do Estado.

No início do século XX, o capitalismo tomou outra forma com o modelo liberal. A partir das décadas de 1970 e 1980 o modelo liberal se modifica, tendo sido a primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher¹² uma de suas grandes mentoras, assim como Ronald Regan, nos Estados Unidos da América, dando lugar ao neoliberalismo. Este modelo se expandiu mundialmente e se mantém em vigor, adequando-se ou mesmo transpondo às características históricas e culturais de cada país.

Nos anos 1980 o Brasil tinha uma grande dívida externa associada a altas taxas de inflação. Este período da história do país recebeu o título de “década perdida”.

2.2 A atuação da subcomissão de educação na Assembleia Nacional Constituinte – ANC

Não obstante o contexto de crise econômica nacional e também mundial da década de 1980, o país ansiava pelo fim da ditadura militar e o retorno da democracia. E a retrospectiva do processo histórico de redemocratização é um marco relevante para nossa pesquisa sobre gestão democrática, bem como o movimento da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) na subcomissão de educação com a culminância da promulgação da Constituição Federal de 1988, pois, interrogando o fenômeno aproximaremos o referencial teórico do objeto.

Em março de 1987 foram iniciados os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e que perduraram até a aprovação do texto da Constituição brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, no governo de José Sarney. A ANC gerou movimentos que nos trazem informações valiosas sobre o desenvolvimento da educação nos últimos trinta anos, sobretudo, quanto ao avanço do ensino privado no país.

A ANC era composta por 8 (oito) comissões temáticas e subdivididas em 24 subcomissões¹³. A partir de toda a construção feita pelos parlamentares da subcomissão de educação, consolidaram-se as diretrizes e princípios norteadores da educação na Carta Magna

¹² Margaret Thatcher exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

¹³ https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/lista-de-comissoes-e-subcomissoes

de 1988, em meio ao embate de forças políticas e da sociedade civil na disputa de interesses entre a escola pública e privada. Nesse cenário de redemocratização da educação, destacamos a grande atuação de Florestan Fernandes.

É relevante relembrar um pouco da atuação de Florestan Fernandes, pois foi um dos atores de destaque na ANC. Sociólogo e, então, deputado federal, fazia parte da subcomissão de educação, cultura e esportes. A Assembleia Nacional Constituinte iniciou um processo histórico no passado recente do nosso país, no final do século XX e merece um breve retrospecto para contextualizarmos a incorporação da gestão democrática como princípio na educação.

Frigotto (2003, p.158) ressalta que: “Florestan Fernandes, um dos parlamentares que mais se empenhou na defesa das propostas dos educadores progressistas”, (...), referindo-se ao processo constituinte, conclui:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação. (FERNANDES apud FRIGOTTO, 2003, p.158).

A constatação feita por Florestan Fernandes considera que a chamada “Nova República” frustrou o sonho de uma Constituinte autônoma e soberana. Apesar dos esforços da subcomissão de educação, Cunha (2005) ressalta que a vitória do conservadorismo, ficou evidente, atenuando o dever do Estado, com a inserção em diversos artigos, referentes à educação, com os adendos que remetem ao privatismo educacional, como, por exemplo: a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, remetendo às sociedades comerciais e religiosas.

Destacamos algumas das contribuições de Florestan Fernandes:

Na perspectiva de seu mandato parlamentar, as prioridades da Carta, em matéria de educação, foram sintetizadas em três conjuntos: 1) assegurar a todos igualdade efetiva das oportunidades educacionais como norma imperativa e autoaplicável, o que teria que abranger igualdade (supressão da desigualdade) na sociedade civil, garantindo a educação pública, gratuita e laica como dever do Estado em todos os níveis; 2) conferir à escola a condição de principal "laboratório" da sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática, o que envolve a valorização dos trabalhadores da educação, buscando reverter a situação de degradação deliberada; 3) a autoemancipação pedagógica em escala nacional, no escopo do desenvolvimento autônomo, em oposição à lógica dos "pacotes educacionais" de que somos vítimas voluntárias (FERNANDES apud LEHER, 2012, p.1166).

O trecho acima resulta de um contexto em que os movimentos sociais por escolas públicas já vinham sinalizando, dada a sua insuficiência de escolas públicas, em quantitativo de vagas disponíveis, na oferta de ensino para jovens e adultos trabalhadores, bem como por condições de instalações e alimentação para os alunos, entre outros pontos (CUNHA, 2005, p.62).

Os debates no campo da educação na ANC foram intensos entre a defesa dos interesses da escola pública e, principalmente, da escola privada e do ensino religioso.

Trazemos, a seguir, trechos da entrevista que Hermes Zanetti, então presidente da subcomissão de educação, cultura e esporte na ANC¹⁴. A questão da dualidade na educação fica evidente na disputa entre a escola particular e pública.

RBP AE. Quais foram os temas mais debatidos na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes? Seria possível identificar um tema que tenha sido central, no que diz respeito à educação?

HERMES ZANETTI. Quando presidi a Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Nacional Constituinte, pude detectar que se interessavam pelas questões de educação apenas os educadores. A grande disputa era entre a escola particular e a escola pública, esse pode ser considerado um divisor de águas. (...)

RBP AE. Como era a correlação de forças na subcomissão e nos demais momentos da Constituinte? Pode-se dizer que as posições político-partidárias marcavam propostas muito diferentes para a educação?

HERMES ZANETTI. Sim, é possível dizer isso.

(...) Claro que havia uma visão ideológica de educação. A direita defendia a escola particular e queria todas as benesses para a escola particular; a esquerda, em especial um grupo – que tinha, entre outros, Florestan Fernandes, Jorge Hage, Octávio Elísio e eu – se empenhou, permanentemente, em defesa da escola pública. Muitas propostas foram discutidas, exatamente no sentido de defesa da escola pública. (...).

RBP AE. Como você avalia a participação de atores que não os parlamentares constituintes no processo? Há atores deste tipo a destacar? Ou contribuições relevantes destes atores para o texto da educação na constituição?

HERMES ZANETTI. Houve participação da sociedade civil, contudo, há que destacar, novamente, uma participação daqueles que tinham mais a ver com a educação. Enquanto podia se ver nas outras subcomissões a atuação de entidades mais coletivas (no sentido da vida como um todo), nos assuntos da educação havia a presença tão somente e apenas das entidades que tinham a ver diretamente e objetivamente com a educação. O sindicato que representa as escolas particulares estava sempre presente, sempre tentando influir através dos seus constituintes. Sempre estiveram muito presentes a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) – atual CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação) – e a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Lembro-me de muitas freiras, de instituições de educação confessionais, defendendo, principalmente, o ensino religioso. Lembro que Florestan Fernandes defendeu

¹⁴ Entrevista concedida à editora associada da RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico científico editado pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação -, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008.

candentemente a escola laica e, então, a defesa do ensino religioso foi um ponto muito importante, muito questionado, envolvendo muito conflito.¹⁵

A par da instalação da subcomissão de educação, cultura e esporte na ANC foi lançado em Brasília o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que apresentou um texto que agregou os principais pontos da Carta de Goiânia¹⁶. Esta Carta foi elaborada, em Goiânia, na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, por educadores, a convite das entidades organizadoras Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Os participantes votaram resoluções, a fim de que o texto Constitucional, então sendo elaborado, consagrasse o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e o dever do Estado em promover os meios para sua efetivação, a destinação de recursos públicos somente ao ensino público, dentre outros pontos.

Além disso, o Fórum ainda agregou reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais. Segundo Cunha (2005, p.433), “representou a plataforma mais avançada até então formulada no país”.

Havia a reivindicação de um ensino laico nas escolas públicas, porém, correntes da Igreja Católica, defendiam o ensino religioso na escola pública, prevendo a possibilidade do “tão temido comunismo, apelo tradicionalmente garantido para a aprovação das teses da direita” (CUNHA, 2005, p.435). Os privatistas se organizaram amparados nesse discurso religioso, em defesa dos subsídios governamentais não apenas às escolas públicas, sob a alegação de que não seria democrático, já que o dinheiro público não é do Estado, mas do povo, dos contribuintes.

O texto da subcomissão de educação sofreu emendas e seguiu para a comissão de sistematização¹⁷ que “no todo ou em parte incorporava importantes elementos da pauta de reivindicações dos trabalhadores e das forças políticas progressistas” (CUNHA, 2005, p.440). No entanto, o “bloco majoritário dos senadores e deputados reacionários ou conservadores, eufemisticamente, autodenominados de “centrão”, atuaram reativamente e mudaram o regimento da Assembleia Nacional Constituinte” (CUNHA, 2005, p.440). A proposta do “centrão”, portanto, afinada com os interesses de seus pares, isto é, da ala conservadora e reacionária, atuando em favor da manutenção e expansão das benesses ao setor privado de

¹⁵ RBPAE – v.24, n.2, p. 351-358, mai./ago. 2008, p. 351 Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania Entrevista com Hermes Zaneti/Nalú Farenzena.

¹⁶ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400811

¹⁷ <http://www2.al.rs.gov.br/Constituicao20anos/LinkClick.aspx?fileticket=yNIwT7NHjfc%3D&tabid=55>

educação, nas quais não adentraremos neste trabalho, por não ser o objeto. Estes dados foram trazidos para ressaltar como a dualidade na educação é uma estratégia política, social e econômica.

Todavia, Cunha destaca:

“A emenda do “centrão” conseguiu resguardar as escolas privadas de certos avanços, embora não fizesse questão disso setor público. Assim, ficou restringida ao setor público a valorização do magistério em termos trabalhistas (plano de carreira, piso salarial, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos). No mesmo sentido, **a gestão democrática foi princípio reconhecido apenas para o ensino público** (art. 206, V e VI).” (CUNHA, 2005, p. 447, grifo nosso)

Deixar a escola particular à margem de certos avanços vai ao encontro dos interesses do capital, que tem a educação como um negócio e que seja lucrativo. Assim, escola pública e privada foram tomando forma e caminhos distintos, caracterizando um dos aspectos da dualidade escolar. É oportuno trazer a contribuição, a seguir:

O conceito de dualidade, desenvolvido na literatura crítica (particularmente de inspiração marxiana e gramsciana), diz respeito à divisão de projetos e modelos de educação especificamente nas sociedades de classes, tendo como fundamento a desigualdade social. (...) Historicamente, as classes dirigentes têm acesso ao saber sistematizado, formação geral e intelectual, que lhes permite manter a condição hegemônica (o papel de direção política, cultural e ideológica da sociedade), legitimando e reafirmando sua posição na economia. Às classes trabalhadoras é reservada, quando muito, uma formação precária, profissionalizante, instrumental, aligeirada, que lhes aprisiona e conforma na condição de subalternas. (SANTOS, 2012, p.19)

Essa ideologia dominante leva a escola pública ao demérito e desvalorização, perante a opinião pública, por não dispor dos mesmos parâmetros nesta comparação/competição, que inevitavelmente acontece, principalmente, considerando-se os discursos de qualidade que acompanham o modelo gerencialista. Esta categoria está inscrita na reestruturação produtiva que irá conformar um padrão produtivo organizacional e tecnológico irá, também, pautar a gestão e organização da escola. Ocorre que, como diz Antunes, na falácia da qualidade total, quanto mais “qualidade total” os produtos devem ter, menor deve ser seu tempo de duração” (ANTUNES, 2009, p. 52): é a “cultura” do descartável. Esse paralelo com a educação se torna preocupante

Para Antunes:

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalhado improdutivo, que não cria valor,

quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*. Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da “fábrica moderna” (ANTUNES, 2009, p. 55, grifos do autor).

A atualização da Teoria do Capital Humano¹⁸ se dá via teoria da educação por competências, na década de 1990, – pedagogia das competências e habilidades –, em que a gestão do trabalho está atrelada à segmentação do mercado de trabalho, à capacitação técnica, à flexibilização e à qualidade total (CATTANI; HOLZMANN, 2006).

Essa concepção favoreceu os processos gradativos e articulados de desmonte, de sucateamento, de cortes de recursos da escola pública, reforçando o senso comum. Uma política de desvalorização intencional da escola pública direciona a sociedade a percebê-la como mais um serviço público que não funciona e que deverá ser readaptado aos princípios neoliberais e sua ideologia de mercado. Segundo Santos (2012, p.5) “o esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado.”

A resistência da gestão democrática consiste, justamente, em trazer a participação do coletivo para apontar as distorções e contradições do modelo gerencialista e as intenções que estão ocultas neste modelo. A participação coletiva e democrática favorece e estimula a liberdade de pensamento, de ação e de realização, elementos fundamentais para gerar a transformação da realidade.

Ainda assim, a Constituição Federal de 1988 conseguiu estabelecer princípios e garantias para expansão dos direitos fundamentais.

Boa parte dos avanços sociais conquistados na Assembleia Nacional Constituinte ficaram estagnados ou estancados por meio de reformas constitucionais e pela mudança do rumo e sentido nas políticas públicas. Ou seja, a Constituição, poucos anos após promulgada, veio a sofrer um revés político-ideológico, que resultou em uma hermenêutica deturpada da sua concepção original. Significa dizer que a CF/88 foi direcionada, pelo segmento político conservador e reacionário, para o referencial neoliberal.

De fato, Frigotto (2003) ressalta ainda o longo período de debate na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por mais de cinco anos (1989 – 1995) e que evidenciam “este atraso da fração mais numerosa da burguesia e os dilemas dos setores mais avançados

¹⁸ A Teoria do Capital Humano, formulada pelo economista Theodoro Schultz no início dos anos 1960, nos Estados Unidos, surgiu após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de responder à questão da diminuição da desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos (FRIGOTTO, 2015)

desta mesma burguesia. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barrou avanços mais significativos.” (FRIGOTTO, 2003, p.158).

2.3 Neoliberalismo e educação: um projeto em curso desvirtuando a gestão democrática

Na evolução histórica do processo econômico emergiram modelos capitalistas e, com vistas ao nosso recorte de pesquisa, faremos uma retrospectiva sucinta. John Maynard Keynes (1883-1946) foi o autor do trabalho que deu origem à escola de pensamento Keynesiano e ao Estado de bem-estar social.

O modelo Keynesiano, surgiu na década de 1930, a fim de minimizar os efeitos da crise do capitalismo e do modelo liberal, após a primeira guerra mundial e à grande depressão nos Estados Unidos, dando origem ao período, conhecido como estado de Bem-Estar Social (*Walfair State*). Este modelo visava à recomposição da base de produção burguesa e a reconstrução material da vida social a ela atrelada. Em oposição e em substituição ao Keynesianismo emergiu, a partir da década de 1950, o modelo da Escola de Chicago, tendo Milton Friedman como seu principal representante. Esta escola defende a adoção da política monetária ou monetarismo, com vistas à estabilização da economia. Cabe destacar que, com o apoio da Escola de Chicago, a primeira experiência do neoliberalismo na América Latina foi implementada no Chile, em 1973, através do golpe militar de Pinochet, o que, segundo aponta a jornalista Naomi Klein (2012), evidenciaria que este modelo não se adequa à democracia.

Esse emergente movimento neoliberal não ocorreu repentinamente:

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. (ANDERSON, 1995, p.11)

Esta agenda neoliberal, portanto, não tem origem circunstancial. Para Frigotto (2003, p.62) “não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural”. Ainda, segundo Frigotto, a crise dos anos 1970 foi decorrente de uma tentativa de solução da crise de 1930, isto é, de “políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos” (FRIGOTTO, 2003, p.62.), explicando um pouco mais, acrescenta que:

A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. As políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento, com base na teorização keynesiana, tem sido caracterizado como sendo o modelo fordista e neofordista de produção. (FRIGOTTO, 2003, p.69)

Destacamos outras mediações nesse quadro, como as transformações econômico-sociais mundiais que, com a queda do Muro de Berlim em 1989 e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991, se intensificaram. Nesse ponto, vale trazer a observação de Antunes (2009), segundo a qual assim como havia capital antes do capital mercantil ou mercantilização - uma generalização da produção de mercadorias -, também “pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na URSS e demais países do Leste europeu”. Mesmo tendo uma configuração pós-capitalista, estes países não romperam com o sistema de metabolismo social do capital (MÈZÁROS apud ANTUNES, 2009, p.25) e explica:

Para Mészáros capital e capitalismo são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que *todas* as experiências revolucionárias vivenciadas neste século, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapazes para superar o sistema de metabolismo social capital, isto é, o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. (ANTUNES, 2009, p.25).

Antunes (2009, p.25) esclarece que o sistema de metabolismo social do capital, “caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho” é formado pelas dimensões Estado, capital e trabalho que se inter-relacionam, sendo impossível superá-las sem eliminar o conjunto de todos os elementos. Nesse sentido:

Dada a inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital, que são completamente articuladas – capital, trabalho e Estado – é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital (...). (MÈSZÁROS APUD ANTUNES) 2009, p.24)

No excerto acima, Antunes (2009) destaca que Mészáros sintetiza uma questão que, após desvendada, nos parece óbvia por sua coerência. Porém, até entendermos esta equação, apenas percebemos os efeitos da atuação articulada do sistema Estado, capital e trabalho. Trazemos um exemplo do que acontece na materialidade:

Sobre este último problema ouvi de um economista monetarista a seguinte frase: “uma grande vantagem da atual política econômica é ter obrigado os trabalhadores a aceitar um acordo ao invés de fazerem greve”. Esta frase tem uma base na realidade. De fato, conforme declarou Lula, o “acordo foi ruim para os trabalhadores”, e só foi aceito porque não havia outra alternativa dado o desemprego crescente. (BRESSER-PEREIRA, 1981)

O trecho de Bresser-Pereira (1981) em destaque, comprova o pensamento de Mészáros, trazido em Antunes (2009): é impossível emancipar o trabalho sem que ao mesmo tempo seja superado o Estado e o capital. Outro ponto é que o texto foi extraído de um artigo, datado de 1981, de autoria de quem seria o futuro Ministro da Fazenda do Governo Fernando Henrique Cardoso, o mentor da Reforma do Estado, da qual falaremos adiante. Vale observar que Bresser-Pereira cita Lula e os trabalhadores no seu texto, o que parece indicar a capacidade do modelo em “obrigar” os trabalhadores a se submeterem a um mal acordo para não ficarem desempregados, ou seja, o modelo agindo como estratégia de opressão contra greves e o aumento do poder do capital.

Na esfera do capitalismo, em 1989, o modelo neoliberal, ganhava força com o Consenso de Washington¹⁹, nos Estados Unidos, visando a sua expansão nos países da América Latina.

O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95, grifos dos autores)

¹⁹ O Consenso de Whashington aconteceu em novembro de 1989 com a presença de representantes do governo norte-americano, do Fundo Monetário Internacional – FMI –, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, organismos especializados em assuntos latino americanos. O objetivo foi o de acelerar o desenvolvimento e expansão do neoliberalismo na América Latina.

A semente da Reforma do Estado estava lançada, com o apoio da opinião pública e da mídia conservadora. Porém, como ressalta o próprio Frigotto (2003, p.79) “a pedra de toque dos neoconservadores está na crítica à excessiva intervenção e agigantamento do Estado (...)” reivindicando-se o retorno da “regulação” do mercado e políticas monetaristas. E continua: “o ideário neoliberal e neoconservador protagonizado por Thatcher e Reagan, malgrado seu insucesso naquelas sociedades, tornou-se a palavra de ordem para o ajustamento (...) nos países da América Latina (...)” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.79).

As pesquisas de opinião têm revelado que a reforma do aparelho do Estado conta com o apoio decidido da população. O apoio é fundamental, mas não é suficiente. Se quisermos avançar na adoção de formas modernas de gestão pública, é imprescindível, também, que os servidores passem a ter uma nova visão de seu papel, pois é no dia a dia do exercício das funções públicas que a mais profunda e verdadeira reforma vai realizar-se. (BRASIL, 1995a, p.7)

A campanha contra o Estado e o ataque à sua capacidade de gerir os serviços públicos, alardeava os altos custos de manutenção da máquina pública, entre outros fatores, aumentaram a força dos planos do governo de FHC.

Esse discurso do “peso” do Estado para as contas públicas e para os avanços sociais e econômicos não objetivavam reduzir o Estado mas, como diz Francisco de Oliveira, “apenas estreitar ou eliminar sua face pública” (Oliveira apud Frigotto, 2003, p.81). Contudo, a reforma do Estado, nos anos 1990, resultou, ao fim e ao cabo, na contenção dos objetivos previstos na CF/88. Isso porque com as privatizações e a regulação do mercado, as funções públicas do Estado passaram às mãos do setor privado, deixando a descoberto a efetivação de direitos que seriam ou deveriam ser realizadas por aquela face pública do Estado que foi suprimida.

Assim, após a década de 1980, considerada a “década perdida”²⁰ e os períodos dos governos Collor e FHC, revisitados nos itens anteriores, ocorre a eleição para Presidente da República, do líder do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva, em 2002. Sobre a política econômica do governo Lula, Gonçalves (2012, p.638) aduz que, “a experiência de desenvolvimento econômico brasileiro durante o governo Lula expressa um projeto que se pode denominar “desenvolvimentismo às avessas”; ou seja, é ausência de transformações estruturais que caracterizam o projeto desenvolvimentista”. Alguns teóricos

²⁰ Segundo dados do BNDES, disponíveis em http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/eco90_01.pdf; https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23

entendem que a proposta do governo Lula era o resgate do desenvolvimentismo²¹, sob nova roupagem, devido ao baixo crescimento da economia com as políticas neoliberais implementadas no governo anterior. Entendiam alguns intelectuais que seria necessário ter mercado forte, mas Estado forte também para se obter crescimento econômico.

Porém, para Castelo (2013): “As classes dominantes globais pretenderam dotar o neoliberalismo de uma agenda social, buscando dar uma face humana ao desenvolvimento e à “globalização” para reduzir as tensões sociais e políticas” (CASTELO, 2013, p.121). O social-liberalismo, segundo Castelo (2013), reconhece que o mercado tem suas falhas, mas que ainda é a melhor forma de organização social para produzir riqueza e aduz que “os governos Lula e Dilma talvez sejam os melhores exemplos do social-liberalismo latino-americano” (CASTELO, 2013, p.121).

Nesse contexto, passando ao largo da controvérsia se o período foi denominado desenvolvimentismo ou social-liberalismo, o intuito era o de promover o crescimento econômico, a distribuição de renda e a inclusão social, e daí emergem as discussões sobre o desenvolvimento da economia dirigido pelo Estado.

Com a ascensão da Presidenta Dilma Rousseff à Presidência da República, os mesmos ideais de crescimento econômico e inclusão social, do governo Lula, acima citados, são valorizados e buscados. Todavia, em 2016, a República, mais uma vez, sofre um golpe da direita, com o *impeachment* da Presidenta Dilma. Após o golpe²² - admitido mais tarde publicamente por Michel Temer -, que à época do *impeachment* era vice-presidente, este assume o poder. O principal objetivo do golpe foi o retorno da agenda neoliberal ao Brasil²³, preparando o terreno para a eleição de Bolsonaro, atual Presidente.

Não pretendemos neste trabalho aprofundar o estudo da condução político-econômico do Brasil nos últimos anos, senão contextualizar este período, compreender o direcionamento da educação no momento presente. As políticas educacionais que, por vezes estão impregnadas pela ideologia neoliberal, produzem mudanças na condução do processo da educação pública e esse ponto é relevante para nossa pesquisa.

Na educação, a economia e a iniciativa privada se alinham para produzir uma escola que atenda aos anseios do mercado. Segundo Enguita (1989, p.210) a relação entre educação e estratificação social é bem discutida e a escola exerce um papel na sua aceitação, “em geral,

²¹ Desenvolvimentismo: nos anos de 1930 e 1970, o Brasil teve um crescimento elevado com estratégias que envolviam proteção à indústria nacional que surgia e à promoção de poupança forçada por meio do Estado. Esta estratégia (não considerada uma teoria econômica) foi denominada desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo.

²² <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2019/09/golpe-temer-ponte-para-bolsonaro/>

²³ <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>

nas diferenças sociais, através de sua própria estratificação interna”. O processo de seleção que classifica e hierarquiza, como cita o autor, dá a ideia aos alunos de que esse fato é inevitável, “daí a se pensar que também o são as diferenças de classe, ocupação, rendimentos, prestígio e poder na sociedade (ENGUITA, 1989, p.210)

Por outro lado, a gestão empresarial privada ou burocrática do conhecimento permite sua distribuição desigual, estratificada e hierarquizada, tal como ocorre com a distribuição da renda e do poder sobre si próprio (autonomia) e sobre os demais (autoridade) entre os trabalhadores. A distribuição desigual dos recursos económicos e do poder político entre os indivíduos e os grupos sociais proporciona-lhes oportunidades diferenciais de acesso aos meios de aprendizagem, sejam estes privados (caso em que dependem dos primeiros) ou públicos (em cujo caso depende m do segundo). O véu encobridor que sobre essa posse desigual de poder e recursos na esfera educacional supõem a igualdade formal perante a instituição escolar e a ideologia da igualdade de oportunidades não é nada mais que antecipada o do que estenderão o sobre as desigualdades de propriedade e poder na esfera económica o igualitarismo formal do mercado e a ideologia da livre concorrência empresarial e individual. (ENGUITA, 1989, p.184)

Outro ponto é que a educação passou a ser também um grande negócio para empresários de todos os ramos. A globalização, alavancada pela ideologia liberal, necessita de mão de obra em grande escala e produzida nos próprios países – e que seja preparada dentro da filosofia neoliberal. A concorrência também exige que haja níveis diferenciados entre elas. Nessa mesma direção, a competitividade e o individualismo próprios do modelo neoliberal alcançaram os sistemas educacionais.

Laval (2019, p.37) observa a submissão da escola aos ditames do mercado: “a partir dos anos 1980, surge uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercadológica da escola.”, aduzindo que:

O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo o que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação. (LAVAL, 2019, p. 39)

De fato, as mudanças na economia produziram alterações na sociedade, especialmente, no aspecto relativo ao comportamento social, em que o sujeito passa a nortear sua vida pela produção, projeção intelectual e mental, em busca do famigerado sucesso. Laval (2019) se refere ao modelo europeu de escola, particularmente, da escola francesa, porém, podemos

fazer um paralelo com nossas escolas. Se tomarmos a dualidade da educação no Brasil, podemos perceber que o referido modelo se adequa ao paradigma da classe dominante e, restando à classe trabalhadora duas possibilidades de obter o “sucesso”: os empregos subalternos para atender a elite ou o “empreendedorismo”, que tem sido denominado como o fenômeno da “uberização”²⁴ que mais se aproxima de um tipo diferenciado de exploração da mão de obra sem haver garantido os direitos trabalhistas. Segundo Antunes (2018) essas novas modalidades de trabalhos têm como principais traços constitutivos a instabilidade e a insegurança, uma vez que são espécies de trabalho, em que não há contrato ou direitos assegurados, nem previsibilidade de horas a cumprir, já que a demanda pode chegar a qualquer momento por meio digital, bastando estar on-line.

Em síntese, o propósito desse capítulo foi fazer uma breve recapitulação dos modelos econômicos do século XX, que nos conduziram ao momento da Reforma do Estado do governo FHC. Este referencial é considerado um marco para a implementação efetiva do neoliberalismo no Brasil e em nossa pesquisa importa conhecer os desdobramentos subsequentes dele resultantes, com vistas à educação, particularmente, quanto ao ensino técnico profissional, sem perder de vista as demais consequências para a classe trabalhadora, nos dias de hoje.

2.4 A gestão democrática e o gerencialismo: gestões semelhantes com interesses antagônicos?

A história aponta que a educação no Brasil foi sendo um projeto de somenos importância, com inúmeros retrocessos, desafios e entraves colocados por interesse dos próprios governantes. Este cenário se arrasta por séculos, arregimentado pela classe dominante e conservadora, detentora do capital e que necessita da manutenção de privilégios, utilizando-se, na atualidade, do modelo neoliberal, que mantém a opressão e a subserviência por via do poder econômico, ressaltando a desigualdade.

²⁴ Termo usado para indicar a transição para o modelo de negócio sob demanda caracterizado pela relação informal de trabalho, que funciona por meio de um aplicativo (plataforma de economia colaborativa), criado e gerenciado por uma empresa de tecnologia que conecta os fornecedores de serviços diretamente aos clientes, a custos baixos e alta eficiência; por extensão, designa a adoção deste tipo de relação (na esfera econômica, política, etc.), com as implicações suscitadas por este novo formato. (Também usado com sentido metafórico.) [O termo é derivado do nome da empresa Uber Technologies Inc., uma multinacional americana que introduziu este novo tipo de negócio em vários setores e serviços.] <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/uberizacao#:~:text=%E2%80%9CNo%20dicion%C3%A1rio%20de%20Cambridge%2C%20o,tecnologia%20m%C3%B3vel%2F%20plataformas%20digitais.%E2%80%9D>

Saviani (2013) ressalta que a eleição da escola como forma principal de educação, ocorreu na sociedade moderna, a partir da posituação dos direitos, isto é, da codificação das leis, na sociedade contratual, em que o cidadão é sujeito de direitos e deveres. Todavia, há uma grande distância entre a proclamação de direitos e a sua efetivação.

A escola é um dos canais – um *locus* -, na formação do cidadão. E que tipo de cidadão estamos formando, se não tivermos uma postura democrática na escola, em que seja possível um amplo debate sobre as condições de vida na sociedade, a fim de gerar transformação social? E que Estado estamos ajudando a construir, se a escola não for esse lugar de debate, reflexão e ação? Como reduzir as desigualdades sociais se a escola não contemplar uma pluralidade de ideias, de representações, de expressões culturais, de posicionamentos, de diálogo, com vistas a ampliação de consciência do cidadão? E a consciência nasce na práxis, na unidade ação e reflexão. A busca da igualdade social se relaciona, sobretudo, à inclusão dos que estão à margem do processo. Nesse sentido, destacamos:

A democracia (...) é um processo ininterrupto de emancipação humana, passível de ser alargado no cotidiano da instituição escolar pela ação política/educacional daqueles sujeitos que creem que essa emancipação é não só possível, mas necessária. (NAJJAR, 2006, p.21)

Democracia nos remete também à liberdade e democracia social à ideia de igualdade, assim como aos direitos humanos.

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante, ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesmo. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, mas também, da educação. (FREIRE, 2020, pp.43;44)

Paulo Freire (2020) nos fala da educação para a liberdade ligada aos direitos humanos e remete ao pensar sobre direitos e deveres, mas também à compreensão das classes sociais, relativamente à educação e libertação e não apenas à liberdade. Para Freire (2020) mesmo reconhecendo que a educação não é a chave da transformação, ela é indispensável à transformação social, reconhecendo ainda que existem espaços políticos, institucionais ou não a espera de educadoras e educadores que sonham em transformar a realidade injusta para que os direitos passem a ser conquistados e não doados.

A perspectiva de educação em direitos humanos que Paulo Freire (2020, p.42) defende é a de “uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção”. Reforçando a perspectiva de Paulo Freire, temos que:

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por esta razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar *lato sensu* considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo. (LIMA, 2018, p.26)

A gestão democrática vai muito além de um modelo de gestão, no sentido de uma organização participativa nas questões administrativas da escola, envolvendo ainda a promoção dos direitos humanos, uma vez que deve objetivar o benefício à coletividade, em relação à diminuição de desigualdades e ampliação de direitos.

A democracia é fundamental para garantir e ampliar direitos das classes populares, das minorias, dos excluídos e da classe trabalhadora. Contudo, aumentar e fortalecer estes direitos em uma conjuntura política que tem meta contrária a esta, significa dizer que o processo de luta pela democratização de direitos não pode sair da pauta das lutas cotidianas.

Diante do panorama socioeconômico e político de retrocesso em que vivemos no país no atual governo e passadas três décadas destes marcos históricos, mais do que nunca, devemos nos aprofundar nas questões relativas às contradições entre os ideais constitucionais previstos na Constituição Federal de 1988 e o ostensivo avanço do modelo neoliberal.

É relevante, portanto, investigar os reflexos na efetivação do princípio da gestão democrática, a partir das mudanças ocorridas com a adoção dos princípios do gerencialismo.

O modelo neoliberal tem se fortalecido, paulatinamente, impactando a educação, que sofre suas influências, refletidas na condução da escola, em âmbitos administrativos e curriculares.

Assim, não obstante o princípio da gestão democrática permanecer na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por conta das reformas neoliberais, a escola pública, sendo subordinada ao Estado, ao fim e ao cabo, termina por ter que se ajustar a essas reformas. O que se observa, na prática é que políticas governamentais, no rastro do

neoliberalismo, retiraram a gestão democrática dos seus projetos, uma vez que a gestão escolar está sendo dirigida pela perspectiva gerencialista, isto é, pela lógica do mercado. O princípio da gestão democrática foi sendo ignorado e desconsiderado, quando não combatido. Ou seja, as reformas neoliberais fizeram com que a experiência participativa de organização do PPP e do Conselho Escolar da escola fossem sucumbindo, por imposição de medidas de suposto ajuste econômico, havendo, por conseguinte, a reforma da escola na perspectiva da reforma do estado neoliberal. Ressalte-se, no entanto, que houve uma valorização da gestão democrática no período 2004-2015, nos governos Lula e Dilma, com programas no MEC de fortalecimento dos conselhos escolares e dos conselhos municipais de educação, hoje descontinuados.

A implementação da gestão empresarial ou gerencialismo na educação vem, portanto, atrelada ao movimento neoliberal, que não surgiu repentinamente. No Brasil ele ganhou robustez e maior ênfase, como vimos, a partir de reformas gerenciais que foram implementadas na década de 1970 e em 1980.

A gestão democrática envolta nesta proposta gerencialista perde muito do seu caráter democrático. Como vimos o neoliberalismo prosperou no Chile, um regime ditatorial e seu intento é auferir maiores ganhos financeiros com menores gastos em políticas públicas. Portanto, referenciais gerencialistas na gestão da educação são indicativos de limitação da participação nas decisões, o que enfraquece a gestão democrática, bem como redução de investimentos na área.

A ideia de gestão democrática que trazemos para a escola não é nova. Embora atualmente, prevaleça o modelo de gestão gerencial, ancorado no ideal neoliberal. Mas, desde o final do século XIX e início do século XX, diversos movimentos sociais ocorreram como luta pela democratização da gestão.

Marx (2005), na sua obra com Engels, o Manifesto do Partido Comunista expressa a ideia de autogestão, quando diz que uma associação com livre desenvolvimento surge no lugar da antiga sociedade burguesa, em que este livre desenvolvimento individual é condição para o livre desenvolvimento coletivo.

Em 1871 ocorreu a primeira e mais importante tentativa de autoemancipação, formada majoritariamente por trabalhadores, denominada a Comuna de Paris. Essa iniciativa foi um modelo de gerência pelo coletivo que pode ser considerado um movimento “embrionário” do que, atualmente, é definido como gestão democrática. Envolveu um conjunto de medidas, das quais destacamos a autogestão das fábricas.

Com o poder político nas mãos, visando à destruição da estrutura burguesa e a instauração de uma sociedade socialista autogestionária, regida pela democracia direta, ela tomou um conjunto de medidas dentre as quais se destacam: (...) a autogestão nas fábricas abandonadas pelos patrões (...).(PERUZZO, 1998, p.100)

O registro de autogestão remonta, portanto, ao século XIX, como um movimento de independência, através da gestão coletiva, da organização e de uma proposta de interesse daquela população, no sentido de se libertar do jugo imposto pelo pensamento hegemônico da burguesia e que impunha a dominação e a exploração daqueles trabalhadores. E esse pensamento hegemônico é uma construção intelectual, voltada a manutenção do poder e a perpetuação do modelo dominante, mediada em diversos graus pelo tecido social. Segundo Gramsci:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, (...) Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; (...) (GRAMSCI, 2001, p.21)

Vale destacar que, não obstante o princípio da gestão democrática permanecer na CF/88 e na LDB, por conta das reformas neoliberais, em que a escola, na prática, tem que se ajustar, a gestão democrática termina por não ser realizada.

No Capítulo III damos prosseguimento ao diálogo com os autores com os quais vimos anteriormente dialogando sobre a temática da dissertação. Dedicamos atenção aos materiais selecionados para análise, buscando criar nexos sobre os resultados alcançados que remetem a aspectos históricos e sociais dos quais emergem.

3 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

(...) antes do operário está o homem, ao qual não se deve tirar a possibilidade de frequentar os
mais amplos horizontes do espírito (...)

Gramsci

3.1 Gestão democrática e vestígios do gerencialismo na FAETEC: investigando, através da análise documental

Neste capítulo faremos a análise dos documentos selecionados, embasados no arcabouço teórico-metodológico, desenvolvido no trabalho e neste processo, unimos todos os pontos levantados para a realização da análise documental. Para isso, precisamos reconhecer que estamos nos deparando com fenômenos e adentrando em um campo de forças hegemônicas e ideológicas. Pretendemos entender a realidade que se apresenta, através da análise crítica do fenômeno, de modo a ultrapassar a sua aparência, especialmente, quando este se liga a um signo ideológico:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN, 2006, p.23).

Ou seja, a realidade que iremos analisar não é neutra, ao contrário, traz direta ou subliminarmente a sua dimensão ideológica. É, portanto, importante reparar as relações que subjazem as realidades. Ao adotarmos o materialismo histórico a compreensão desse movimento sistêmico da realidade, isto é, do que existe no todo e que está na parte, nos proporciona o distanciamento e a aproximação necessários do objeto no processo de investigação.

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada. (BAKHTIN, 2006, p.141)

A análise documental nos possibilita depreender as “tendências sociais”, contidas nos discursos neles realizados. Para Bakhtin (2006, p.141) “Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica etc.” Saviani e Ciavatta (2003) acrescentam que a ação político-prática deve ser de vigilância crítica, “buscando desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam.” Na pesquisa documental, devemos considerar diversos aspectos, mas destacamos como um dos mais importantes o exame do contexto:

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. (...). Uma boa compreensão do texto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento de elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. (CELLARD, 2012, P. 299;300)

Grande importância tem, portanto, a perspectiva de Bakhtin (2006) e de Cellard (2012) para a análise documental que adotamos em nossa pesquisa. Além disso, é relevante compreender o sentido político dos documentos, isto é, o que eles transmitem e o que deixam de transmitir. Importa ainda verificar a existência de discurso colonizador, que molda, conforma e conduz, bem como possíveis discursos ideológicos, ou segundo Mészáros (2020), as internalizações. No processo histórico e dialético, entretido por relações, são construídos contextos, sob diferentes prismas para o estudo do fenômeno.

O MHD, portanto, é a perspectiva que expressa uma dialética histórica, a concepção que “procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como

são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. (SAVIANI, 2013, p.120).

A análise documental visou a entender o fenômeno como produto de uma realidade materializada, por meio da execução das normas e da ideologia²⁵ existentes em tais documentos. Também foi possível compreender a condução política do processo, tendo por base o conteúdo, os conceitos utilizados e os discursos subjacentes nesta documentação. Para Shiroma (2005, p.429) os documentos oficiais têm relevância “porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades”. A exemplo disso, trazemos o trecho em destaque sobre o vocábulo “reforma”, que foi por nós mencionado algumas vezes no trabalho, sendo pertinente a observação, quanto ao sentido e consequências da sua utilização corriqueira:

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade” (SHIROMA, 2005, p.429)

O vocábulo apontado no excerto, “reforma”, traz no seu bojo a ideia de que algo está em desuso, ultrapassado ou desatualizado, entre outras possibilidades, e o seu emprego no campo da administração do Estado, por exemplo, serviu como um catalisador que, com seu discurso colonizador disseminava a ideologia do governo FHC. Nota-se como mensagens subliminares são disseminadas, até mesmo em documentos públicos oficiais. Nesse passo, a investigação dos conceitos e argumentos utilizados e os que são afastados, nos possibilitou uma aproximação à lógica ou racionalidade que embasam os documentos oficiais, a fim de captarmos a mensagem direta e a indireta. (SHIROMA, 2005).

No desenvolvimento deste buscamos construir um diálogo entre o conteúdo dos documentos analisados e a teoria dos autores trabalhados, assim como pontuar os reflexos e tensões que surgem, a partir do desvelamento entre sentido e significado de palavras e conceitos que não estão dispostos por acaso nestes documentos e nas diretrizes pedagógicas e administrativas da FAETEC. Outras questões decorrentes das propostas pedagógicas contidas nos documentos nos levaram ao entrecruzamento de questões relativas ao interesse do capital, abordadas nos capítulos anteriores. Esta abordagem poderá dar pistas sobre como tais questões podem interferir, tanto no processo formativo, quanto na futura atuação profissional do aluno que pertence à escola técnica e almeja, a entrada para o mundo do trabalho. Para

²⁵ A ideologia como uma concepção ou visão de mundo, segundo Bakhtin (1981).

tanto, trazemos alguns dos documentos levantados, buscando analisar suas configurações textuais, bem como o discurso subjacente no cotejo com os referenciais teóricos apresentados.

No quadro 4, portanto, trazemos os documentos selecionados para análise em nossa pesquisa, por abordarem direta ou indiretamente as questões relativas ao princípio da gestão democrática. São eles: o Estatuto da FAETEC; o Regimento Interno da FAETEC; O Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (PPP/ETEHL); Reunião da Supervisão, com base no documento da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica (SUPERVISÃO/DDE) e “Bate-papo pedagógico” Reunião da Orientação Educacionais (ORIENTAÇÃO/DDE). Os documentos do Quadro 4 encontram-se na íntegra no Anexo B. Com relação ao PPP/ETEHL, trata-se do projeto político pedagógico de uma das Unidades da FAETEC, precisamente, a Escola Técnica Estadual Henrique Lage, na qual exerço o cargo de Orientadora Educacional.

Apresentamos, a seguir, o quadro dos documentos selecionados, disposto no Capítulo I – Quadro 4 -, de forma que possamos proceder à análise, propriamente dita, do conteúdo documental. Estes documentos encontram-se no Anexo B.

Quadro 4 – Documentos da FAETEC, selecionados para análise

1	Estatuto da FAETEC 2010	Estatuto da FAETEC, aprovado pelo Decreto 42.327/2010. o Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica / Técnica da Faetec, aprovado pela Portaria/PR FAETEC nº 375 de 26 de fevereiro de 2013, e Regimentos das FAETERJ's.
2	Regimento Interno FAETEC 2020	Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da FAETEC, estabelece sobre os conselhos escolares nas unidades da FAETEC, em uma

		série de artigos (Art. 121 ^a Art. 139)
3	Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica Estadual Henrique Lage – PPP/ETEHL 2019	PPP
4	Reunião Supervisão (SUPERVISÃO/DDE) 2022	Orientações da FAETEC para Supervisores Educacionais – Apresentação online.
5	Bate-papo pedagógico Orientação Educacional (ORIENTAÇÃO/DDE) 2022	Orientações da FAETEC para Orientadores Educacionais – Apresentação online.

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, adentraremos na análise documental, propriamente dita.

3.2 Análise dos documentos: identificando fragmentos de gestão democrática à luz da abordagem teórico-metodológica

[...] uma massa não se 'distingue' e não se torna 'independente' sem organizar-se e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes

Gramsci

O primeiro documento apresentado no Quadro 4 é o Estatuto da FAETEC - doravante adotaremos apenas Estatuto -, que trata, dentre outros pontos, das finalidades da Instituição, da estrutura administrativa, da Administração e do Conselho Superiores, do Conselho Consultivo, do Conselho Fiscal, que são órgãos deliberativos, pressupondo a existência de um coletivo que auxilia na tomada de decisões dos gestores, bem como, na fiscalização da administração, estando, portanto, de acordo com os princípios democráticos. A administração

é feita, em última instância pela Presidência, existindo, no entanto, órgãos da Administração Intermediária e da Administração Setorial, demonstrando haver a possibilidade de uma gestão, em algum nível, compartilhada.

O segundo documento selecionado foi o Regimento Interno da FAETEC – doravante, apenas Regimento -, trata da natureza, objetivos, da estrutura das Unidades de Ensino, da finalidades e princípios, modalidades da educação, da estrutura organizacional e, por fim, gestão escolar. Estes documentos são a base para a nossa análise, pois contém os princípios norteadores, as finalidades e objetivos da instituição.

Analisando em conjunto os artigos do Estatuto e do Regimento, relativos ao nosso objeto de pesquisa, respectivamente, destacamos o artigo 6º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - Gestão democrática (2010, p. 3), bem como o artigo 5º: “Art. 5º - As Unidades de Ensino regidas por este Regimento deverão seguir os seguintes princípios: VII – gestão democrática (2020, p.5).

Como mencionado na introdução deste trabalho, com relação à educação, a CF/88 no art. 206, VI, estabelece os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país e destaca a gestão democrática do ensino público como um princípio constitucional da educação. Na esteira dos comandos constitucionais citados, tanto a LDB - Lei 9394/96, no inciso VIII, do art. 3º, quanto o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 -, na Meta 19, também dispõem sobre gestão democrática. Isso porque a CF/88 é uma carta constitucional democrática e como tal tem por premissa impedir a práticas autoritárias, através da limitação e do equilíbrio de poderes de qualquer natureza, na educação não poderia ser diferente. Se todo poder emana do povo e em nome dele deve ser exercido, a gestão escolar na perspectiva democrática deve ser entendida como uma construção que emerge da comunidade escolar para o coletivo escolar. Concordamos com Cury (2007) ao definir gestão democrática:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (CURY, 2007, p. 12).

Entre outros aspectos, a gestão democrática na escola pública significa trabalhar com valores e princípios democráticos, unindo forças para ampliação de direitos. Sobre este sentido da democracia, destacamos o trecho, a seguir:

A democracia é a única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos. (CHAUI; et all, 2019, p.12)

Porém, a gestão democrática não se restringe apenas a uma forma de atuar coletivamente. O propósito subjacente dessa atuação é decisivo para sua análise em um determinado contexto, uma vez que é perpassado por ideologias.

No Projeto Político Pedagógico selecionado para compor o rol de documentos e tomado para análise foi obtido em uma das Unidades da FAETEC, a Escola Técnica Estadual Henrique Lage – ETEHL²⁶, já que cada Unidade da Rede produz o seu PPP. Logo, este PPP não é representativo de todas as Unidades da FAETEC, mas apenas à ETEHL. Ao analisarmos este documento encontramos uma única menção à gestão democrática, porém, conforme no excerto a seguir, pode-se verificar a preocupação com as distorções produzidas “pela ideologia da globalização, ou da mundialização do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.46):

Nesse sentido, a teoria, profundamente imbricada à ideologia, cria e molda práticas que correspondem aos interesses políticos e econômicos do bloco hegemônico no poder. É essa ideologia, composta de peças criativas, quase nunca originais, mas eficaz em seus objetivos, que torna expressões como transformação social, qualidade de vida, educação para a cidadania, gestão democrática, participação comunitária, caírem na banalização e passarem a serem usadas de forma descaracterizada e distante de suas etimologias. (PPP/ETEHL, 2019, p.4)

No trecho acima ficou evidenciada uma perspectiva da educação contrária ao modelo gerencialista. Contudo, seguindo na análise do referido PPP, no início do seu texto, há dois itens que se referem, respectivamente, a “missão” e “visão” da escola, que trazemos em destaque. Porém, é importante ressaltar que estes termos são comumente utilizados no sistema de gestão empresarial, o que nos remete ao modelo gerencialista.

Pode-se verificar também da análise do PPP que este ainda se encontra em construção, pois existem sessões incompletas ou ainda não iniciadas. Pelos diferentes autores indicados no texto, por haver posicionamentos ideológicos diversos, pode-se perceber que o projeto político pedagógico está sendo construído coletivamente e de forma participativa, segundo o

²⁶ A seleção do referido PPP se deu, devido ao fato de ser a Unidade na qual ocupamos o cargo de Orientadora Educacional.

princípio da gestão democrática. Além disso, nesse ponto podemos registrar, por atuarmos na ETEHL, que realmente o processo de construção coletiva do PPP estava em curso e foi interrompido pela pandemia em 2020.

Com relação à missão:

Missão: Construir condições adequadas e necessárias para o desenvolvimento de um ensino médio técnico integrado de qualidade, pensando o trabalho como princípio educativo, tendo o exercício da liberdade, da cultura e da autonomia como valores fundamentais da formação cidadã e da existência humana.

Visão: Pensar a escola como um dos instrumentos de construção de uma sociedade democrática e fraterna, tendo como princípios a ética, os valores humanos, respeito a pluralidade, conhecimento da realidade político-social e a apropriação dos processos científico-tecnológicos, que devem ser construídos para o bem da coletividade. (PPP/ETEHL, 2019).

A “missão” da FAETEC, portanto, é pensar o trabalho como princípio educativo (artigo 14, III do Regimento), tendo o exercício da liberdade, da cultura e da autonomia como valores fundamentais da formação cidadão e da existência humana. É interessante porque o trabalho como princípio educativo, parece uma contradição em termos, já que trabalho remete, para a grande maioria, a algo que não se faz por escolha, mas por obrigação e necessidade. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa contradição foi enunciada por Marx, quando analisa o trabalho como algo positivo, relativo à manutenção da vida humana, uma ação humanizadora, através do desenvolvimento dos potenciais do ser humano e, por outro lado, negativo, quando relativo ao trabalho alienado do capitalismo. A perspectiva do trabalho como princípio educativo, portanto, advém do campo teórico do MHD, justamente pelo caráter do trabalho capaz de gerar meios para criação e reprodução da vida. Podemos dizer, portanto, que a missão da FAETEC está embasado em um conceito de originário de Marx.

Com relação à “visão” da FAETEC, destacamos a perspectiva de construção de uma sociedade democrática, tendo como princípios a ética e os valores humanos, conhecimento da realidade político-social e a apropriação dos processos científicos e tecnológicos para o bem da coletividade. A visão enunciada no PPP da FAETEC está em consonância com a sua missão, alinhadas ao princípio educativo. Os termos “visão” e “missão” são termos amplamente utilizados no gerencialismo e a contradição que se apresenta é os conteúdos destes conceitos no documento em análise, remetem a uma perspectiva crítica da educação e não gerencial. Esta falta de clareza da ideologia contida nos conceitos de visão e missão causam dubiedade em relação aos reais objetivos.

Passaremos a analisar nos documentos os artigos que tratam da gestão na FAETEC. Como veremos, o modelo de gestão é tradicional e hierarquizada, havendo gestores e cogestores em cada Unidade de Ensino e uma gestão geral, por assim dizer, que cabe ao Conselho Superior e à Presidência da Fundação.

O artigo 7º do Estatuto trata da estrutura administrativa da FAETEC e diz que esta estrutura obedecerá às seguintes diretrizes: “I - administração colegiada com estrutura orgânica baseada em Unidades de Ensino da Educação Básica, Superior e Profissional; IV - delegação de competências.”

O artigo 8º trata da administração escalonada em níveis Superior, Intermediário e Setorial. A Administração Superior da FAETEC, conforme artigo 9º, I, a, b, c, por Órgãos Deliberativos Superiores e Conselhos Superior, Consultivo e Fiscal. O artigo 10 trata da Presidência é o Órgão Executivo Superior e o artigo 11, ambos do Estatuto, trata do Conselho Superior, instância superior da FAETEC, de caráter deliberativo.

De acordo com o Estatuto, a estrutura da administração da FAETEC é realizada de forma colegiada, com delegação de competências, baseada em Unidades de Ensino, havendo, no entanto, uma estrutura administrativa superior, formada pelos Conselhos deliberativos. Observe-se que as Unidades de Ensino estão na estrutura administrativa hierarquicamente submetidas à Presidência e aos Conselhos. Da Administração Superior partem atos normativos e regulamentações internas, conforme o artigo 2º do Estatuto: “Art. 2º: A FAETEC, seus órgãos, atividades e serviços à comunidade reger-se-ão: III – pelos Atos Normativos e Regulamentos Internos”. Também são expedidas Portarias pela Presidência, com orientações gerais de funcionamento da Rede. Além disso, na estrutura organizacional da FAETEC existem órgãos como a Diretoria de Desenvolvimento de Educação Básica/Técnica (DDE/DESUP), que são encarregados pelas diretrizes pedagógicas da Rede, emitindo Circulares e normativos internos.

Esta estrutura administrativa, não obstante a delegação de competência da gestão superior às escolas da Rede, denota uma autonomia relativa destas escolas, uma vez que estão submetidas às diretrizes, orientação e supervisão da administração superior.

No Regimento, os artigos 49 e seguintes do Capítulo II tratam da gestão da Unidade ou da escola da Rede. A administração da Unidade é realizada pelo Diretor ou Coordenador da Unidade, auxiliado pelos Coordenadores Adjuntos, havendo referência à delegação de competências, conforme o artigo 51, VII: “delegar competências sempre que necessário”. As Unidades de Ensino, por sua vez, têm sua estrutura administrativa também hierarquizada,

estando abaixo da Direção e da Coordenação Adjunta a Equipe Técnico-Pedagógica e Equipe de Apoio.

Ainda sobre gestão, entendemos importante mencionar que o processo de eleição do gestor e cogestor das Unidades da FAETEC é regulado pela Lei 7299 de 03 de junho de 2016, que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de Diretores e Diretores Adjuntos das Instituições de Ensino integrantes da Rede da Secretaria de Estado de Educação e da FAETEC e que teve como base o Projeto de Lei 584/2015²⁷, de autoria do Deputado Estadual Carlos Minc, bem como a Portaria FAETEC nº 734 de 14 de Fevereiro de 2022, todos constando do Anexo A. Esta Lei trata das questões das regras para a realização do processo de eleição nas Unidades. Destacamos um trecho da justificativa do Projeto de Lei, acima citada, por bem expressar a relevância do princípio da gestão democrática.

A gestão democrática do ensino público é princípio constitucional. O imperativo da gestão democrática deve-se principalmente ao seu caráter pedagógico. Se o resultado de um processo democrático de escolha da direção da escola é necessariamente uma administração focada na transparência, na economia de recursos públicos e no compromisso com a boa gestão, a vivência pela comunidade escolar, especialmente pelos estudantes de um debate em torno da escola que temos e a escola que queremos deve ser parte integrante do processo educativo. (JUSTIFICATIVA PROJETO DE LEI 584/2015)

As estruturas administrativas básicas, tanto da FAETEC como das Unidades Escolares da Rede, representam, portanto, um modelo de administração centralizada em uma direção geral com a colaboração das coordenações e equipe técnico-pedagógica.

É oportuno destacar o Capítulo IX do Regimento, em seus artigos 110 a 128 que tratam da estrutura, composição e finalidade do Conselho Escolar, um colegiado representativo da comunidade escolar, de natureza consultiva que tem um papel fundamental no modelo de gestão participativa, em consonância com o princípio democrático. Nesse sentido:

Na gestão participativa, o foco deve estar nos sujeitos da prática educativa e em sua participação organizada e deliberada nas decisões da escola, sejam elas de caráter administrativo ou pedagógico, com destaque para a importância do projeto político-pedagógico. O Conselho Escolar, com representatividade de cada segmento da comunidade, atuando de forma democrática, amplia a participação, o compromisso e a responsabilidade dos sujeitos com a qualidade dos processos educativos, equitativamente distribuídos a partir de concepções pedagógicas plurais. (OLIVEIRA, 2017, p.14)

²⁷<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/9393ade24f2a669c83257e730057147c?OpenDocument>

De fato, os Conselhos Escolares estão presentes nas Unidades de Ensino da FAETEC e têm sua composição e estrutura prevista no artigo 117 do Regimento. Este colegiado representa um espaço de efetivação da gestão democrática por função de acompanhamento do processo pedagógico, do Projeto Político Pedagógico e da observância do Regimento Escolar, bem como pela participação plural de representantes da escola e da comunidade. Vale pontuar que na revisão de literatura deste trabalho, constam duas dissertações, cujo objeto de estudo foi o Conselho Escolar, sendo uma delas, de autoria de Shirlene Consuelo Alves Barbosa, focalizando a FAETEC.

A propósito do tema da representação colegiada na FAETEC, o Grêmio Estudantil que é uma organização representativa dos alunos, eleita por eles e com finalidade educacional, cultural e/ou social, está previsto nos artigos 116 a 119 do Regimento. A composição do Conselho Escolar prevê a participação de um representante do Grêmio.

Os próximos artigos que analisaremos do Estatuto e do Regimento, respectivamente, tratam dos temas relativos à cidadania e trabalho, em destaque, a seguir: “Art. 5º, III - formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;” (ESTATUTO, 2010, p.4) e “Art. 2º - A Educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Art. 3º - A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o aluno, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”; Art. 11, I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania; e art. 12, I – Destacará a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (...) e III – proporcionará os fundamentos científico-tecnológicos, visando a preparação para o trabalho. (REGIMENTO, 2020, p.4).

Os artigos acima a serem analisados envolvem questões complexas e que se encontram imbricadas no contexto neoliberal, tais como cidadania, exercício da cidadania, capacitação e qualificação para o trabalho e exercício da profissão. Trazemos a contribuição do sociólogo francês François Dubet sobre o tema cidadania, a fim de interpretar o alcance do vocábulo e expressões correlatas no documento. Segundo Dubet (p. 290, 2011) precisamos compreender que a cidadania “não é una, que ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e,

sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrangem várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si”.

O autor destaca três dimensões da cidadania, relativas: ao cidadão de uma nação, ao cidadão autônomo e à competência cidadã. Na primeira dimensão o cidadão é o membro de uma comunidade ou nação, onde se limita o exercício da cidadania; trata-se de pertencimento, do exercício político e democrático que advém de uma consciência nacional. Na segunda dimensão Dubet (p.291, 2011) assinala que: “O cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação”; o cidadão tem que ser capaz de discernir o que é adequado para si e para a nação, resistindo às manipulações enganosas do jogo político. Para tanto, o autor afirma que é preciso que tenha uma educação capaz de proporcionar liberdade de consciência e de pensamento, devendo a escola ser laica no plano religioso e filosófico e cada indivíduo pode se comportar como bem lhe convier. A competência cidadã, terceira dimensão, refere-se a certas competências que “o cidadão deve possuir para intervir em um espaço democrático, a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos. (DUBET, p. 292, 2011).

Entendemos importante trazer esta contribuição de Dubet (20011), pois aborda aspectos básicos e fundamentais para a formação de indivíduos que, em um território, se constituam como nação e sejam capazes de discernir o que lhes convém como cidadãos reunidos como povo, tendo uma das facetas do exercício da cidadania o livre direcionamento do seu futuro, relativamente ao trabalho e profissão.

Todavia, os artigos extraídos do Estatuto e do Regimento enfatizam e correlacionam o exercício da cidadania ao cidadão capacitado ao exercício da profissão e à sua qualificação para o trabalho, salvo pelo artigo 12, I do Regimento que cita ciência e cultura. Entretanto, este artigo traz uma dimensão bem mais restrita do que aquelas apontadas por Dubet (2011), que veem na educação justamente o meio capaz de proporcionar a liberdade de consciência e pensamento para formar o cidadão apto a realizar as escolhas que lhes aprouver e defender seus interesses e exercer seus direitos.

Isto porque o inciso I do Art. 12 do Regimento: “Destacará a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (...)”, abrange aspectos diversos, podendo passar uma mensagem confusa, em relação ao exercício da cidadania, já que este inciso trata de educação tecnológica, significado da ciência, processo histórico de

transformação da sociedade e da cultura, língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A hermenêutica do artigo, se torna um tanto dificultosa pelas variadas intenções apontadas e pela forma que foram dispostas. A mensagem que emerge de sua análise, se ancora em uma perspectiva de que a educação tecnológica pode intervir no processo histórico, transformando a sociedade e a cultura, utilizando a língua portuguesa como veículo para essa transformação, sendo esta exercida por meio da cidadania, ao defender a formação omnilateral contra a alienação humana de si, da sociedade e da natureza. Diante dessa realidade da alienação humana, Marx e Engels defendem o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.” (MANACORDA, 2007, p.87).

A despeito deste direcionamento, o conceito de cidadania a uma dada concepção de mundo e o dilúvio provocado pelas reformas neoliberais, redimensionaram a função do Estado, ressignificando o caráter da cidadania, historicamente ancorada nos pressupostos dos direitos sociais e coletivos, para a ideia do cidadão individual e consumidor, conforme defendem Frigotto e Ciavatta (2003), que abordam o caráter histórico-crítico na formação profissional, sobretudo quando pensamos a educação profissional na perspectiva marxista.

Desse modo, Santos (2012) ressalta que o capital tem mecanismos pelos quais dispõe da educação para a formação de mão de obra ou a formação de uma cidadania que lhe convém. Segundo a autora, na economia globalizada neoliberal “o que cabe à escola é promover a adaptação, a produtividade e a “moderna cidadania vinculada à competitividade”²⁸, (p.82, 2012). Já Neves (2004) trata desta questão, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, que pretendia a formação de um intelectual urbano de outro tipo, construindo-se uma nova ideia de cidadania, fundada na responsabilidade social também, na aceitação das desigualdades sociais como algo natural e “da desresponsabilização direta e universal do Estado pela proteção do trabalho e no associativismo prestador de serviços sociais, em lugar do associativismo reivindicativo de direitos sociais da década anterior.” (NEVES, 2004, p.3).

As questões levantadas por Neves (2004) no campo da educação nos remete, novamente, ao tema da dualidade escolar, como bem abordado por Santos (2012), em sua obra *Pedagogia do Mercado*, quando trata do caráter utilitarista da educação:

²⁸ PREAL – O Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe: o capital como formulador de política educacional.

A forma da educação dispensada a cada classe (seja de caráter profissionalizante, seja de formação geral) ancora-se na ideologia construída em torno dos sentidos da existência humana relativos a cada classe nas relações sociais de produção. O caráter utilitarista da educação burguesa destinada à classe trabalhadora reflete sua concepção – utilitarista – da própria humanidade no modo de produção capitalista. (SANTOS, 2012, p.41)

O atendimento às exigências e necessidades do capital na esteira da dualidade escolar intensificou a ingerência dos ditames do mercado na educação, tornando-os imbricados e conjugando interesses. Contudo, a constatação da dualidade educacional, marcadamente histórica é anterior ao neoliberalismo. A escola pública e a escola privada nem sempre seguem realidades distintas, mas seus destinatários sim, isto é, umas escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora e outras à classe dominante.

Kuenzer (2007) trabalha o tema da dualidade escolar, afirmando que esta assume determinadas formas, no que ela denomina regime de acumulação flexível, isto é, toda a modificação pela qual passamos com a flexibilização dos processos de trabalho, dos modos de produção e de consumo e do mercado, que demanda profissionais também flexíveis. A formação profissional especializada é substituída por uma educação básica, a partir da qual se dará uma formação profissional, mais abrangente do que a especializada para os trabalhadores. Assim estariam atendidas estas flexibilidade e dinamicidade do mercado, desenvolvendo competências “que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível” (KUENZER, 2007, p. 1159). Esse modelo de acumulação flexível demanda profissionais com conhecimento sistematizado, ou seja, teórico, mediado por competências cognitivas complexas, habilidade de comunicação e raciocínio lógico.

Ocorre que Kuenzer (2007) questiona se esta seria uma possibilidade historicamente possível e afirma que:

O primeiro ponto a considerar neste debate é que a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Desse modo, não são as formas de organização e gestão do trabalho, que respondem a diferentes regime de acumulação, as responsáveis pela dualidade estrutural, senão a própria natureza do capitalismo. (KUENZER, 2007, p.1160)

Kuenzer (2007) diz que assim é que a acumulação flexível, ainda que utilize tecnologias complexas, para assegurar ganhos de capital, se utiliza de outras formas de trabalho, inclusive domiciliar, de acordo com seus interesses, bem como da flexibilização do trabalho, da precarização, da eventualidade, da subcontratação.

Para Mészáros (2020) a educação institucionalizada está a serviço da expansão do sistema do capital, através do fornecimento de mão-de-obra e conhecimento à máquina produtiva e, além disso, interesses dominantes são legitimados, “seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.” (MÉSZÁROS, 2020, p.35).

Além disso, Marx (1978, p.18;19) afirma que “não é o operário quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário”. Para Kuenzer (2007) é desses dois aspectos do trabalho que surgem a necessidade de gestão e de organização do trabalho que se faz por diversos modos de divisão técnica, tal qual na manufatura, na fábrica.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2007), p.1168)

Decorre daí a ênfase nas competências ou habilidades socioemocionais, inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que veremos adiante. Segundo Kuenzer (2007) em função das necessidades estratégicas de valorização do capital, processos educativos nas escolas e na sociedade surgiram para suprirem o mercado com trabalhadores operacionais e intelectuais, sendo estes submetidos às novas formas de trabalho.

Segundo Kuenzer (2007, p.1162) “a dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho”.

Outro viés relevante sobre a dualidade escolar é apontado em SANTOS, 2012, ao abordar a dualidade quantitativa e a qualitativa, referindo-se na primeira à dualidade de acesso entre as classes, isto é, à falta de acesso da classe trabalhadora; e a segunda, à formação de dois modelos, sendo um relativo à formação geral, reservado às elites e outro relativo à profissionalizante, direcionado às camadas populares.

É possível pensar sobre a dualidade escolar a partir de duas modalidades: a quantitativa e a qualitativa. Pode-se dizer que o modelo de educação de uma sociedade é quantitativamente dualista quando a distância entre as duas classes fundamentais se dá na forma do acesso, ou seja, quando classe trabalhadora não tem ingresso na escola. A modalidade qualitativa diz respeito às sociedades onde convivem dois modelos básicos de educação escolar: um orientado para a formação geral e outro para a profissionalização. O primeiro, reservado às elites, cultiva o desenvolvimento do espírito científico e filosófico, valoriza a dimensão intelectual. O segundo, voltado às camadas populares, orienta-se para a inserção precoce no

trabalho produtivo e denota caráter instrumental, superficial, aligeirado, sem aprofundamento intelectual, filosófico ou científico. Quando muito, nas formulações atuais, suporta a inserção de conhecimentos científicos, desde que relacionados com a área de profissionalização específica. (SANTOS, 2012, p.19)

Ainda segundo Santos (2012, p.105) “Gramsci denuncia em muitos artigos escritos na década de 1910 a desumanização de uma escola profissional sem formação geral, sem os fundamentos que permitem a crítica social”. Esta escola profissional referida por Gramsci, apartada da formação crítica, é uma educação que aliena e contribui para a expansão da pedagogia do mercado. E aduz que havendo divisão social do trabalho, há dualidade escolar. “Em síntese: a dualidade escolar é um elemento histórico já presente nas sociedades de classes anteriores, mas adquire maior complexidade no capitalismo” (SANTOS, 2012, p.37).

Nesse sentido, retomamos ao pensamento de Santos (2012) sobre os mecanismos que o capital dispõe para formar não apenas mão-de-obra, mas a cidadania que lhe convém, quando nos deparamos com o conceito de cidadania estritamente ligado a questão do exercício da profissão e ao trabalho.

Frigotto e Ciavatta (2003) reforçam que “é neste sentido que autores como Bakhtin (1981) e Gramsci (1978) assinalam que toda linguagem, mesmo a denominada científica, é ideológica.” Por isso é tão importante “desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.46), observações que, por sua vez, só fazem sentido em um cenário, em que a educação seja crítica às noções dominantes e, citando Dubet (2011), capaz de proporcionar liberdade de consciência e de pensamento, caso contrário, conforme Santos (2012) a educação será um campo no qual o capital utilizará de seus mecanismos para a formação de mão de obra ou a formação de uma cidadania que lhe seja favorável.

Ainda sobre o tema da cidadania e capacitação para o exercício da profissão e trabalho, Frigotto e Ciavatta (2003) apontam alguns termos que ganharam destaque com a ideologia da globalização trabalho e trabalhador produtivo, cidadania e cidadão produtivo e emancipação, no campo educativo, especialmente aplicados à educação profissional, alinhados à concepção liberal burguesa. O excerto, a seguir, explicita claramente este contexto:

Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.46)

Frigotto e Ciavatta (2003) apontam é a questão do trabalho e do trabalhador produtivo como uma questão antiga e que teve uma releitura pelos intelectuais e teóricos responsáveis pela produção ideológica da era capitalista. Além disso, o discurso neoliberal se refere a trabalho e trabalhador produtivo como alguém que é rápido no que faz, que entrega o trabalho no prazo, ou antes, do prazo e o faz com qualidade e competência.

E assim entramos no campo da meritocracia, isto é, o trabalhador é remunerado de acordo com sua contribuição à empresa e seus ganhos estão ligados ao seu desempenho e esforço, ao seu merecimento. O sistema da meritocracia gera competição e individualismo, ou seja, ter que ser melhor do que o outro para vencer, conquistar o lugar e ter sucesso. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.57) “A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo.”

O artigo 4º do Regimento (2020, p.5) trata da Educação Profissional e em seu inciso II e III, respectivamente: “articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia” e “a centralidade do trabalho como princípio educativo” e ainda o art. 13, caput, que traz essa ideia bem clara: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articuladas às diferentes formas de educação e ao trabalho, à ciência e tecnologia, terá como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a *vida produtiva e social*” (REGIMENTO, 2020, p.6, grifos nossos).

De fato, são concepções antagônicas, já que o cidadão produtivo, concebido pelo capitalismo deve desenvolver “qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.56). O Estatuto e o Regimento remetem à ideia de cidadão produtivo na vinculação do conceito de cidadania ao trabalho e à profissão.

Porém, consideramos uma achado que merece destaque, o fato de no Projeto Político Pedagógico utilizado na pesquisa, o enfoque em relação ao conceito de cidadania e de cidadão ter se mostrado em sentido diverso, conforme destaque, a seguir:

É necessário, na prática, ressignificar conceitos como os de democracia, cidadania, participação, etc. Tais conceitos se integram e se compõem: cidadão é o sujeito que tem sensibilidade social e se organiza politicamente para garantir direitos políticos e sociais para mudar a realidade específica à qual se vincula diretamente e a realidade geral circunscrita ao Estado Nacional. Cidadão não é o sujeito que apenas apresenta sintonia com objetivos predeterminados no sentido da colaboração com colegas ou

competindo com estes. Além disso, cidadão não é o simples consumidor de bens e serviços. Ele é acima de tudo o indivíduo que participa da vida pública.

Portanto, nos defrontamos com uma divergência ideológica entre os referidos documentos analisados, uma vez que o Estatuto traz um conceito de cidadania vinculado aos ideais neoliberais e ao gerencialismo e o PPP aos ideais sociais e à gestão democrática. Ao falar sobre projeto político pedagógico Gadotti (1998, p,16) nos diz que: “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político.” Nesse sentido, verifica-se que a direção política disposta no PPP em análise é diversa da do Estatuto, não se coadunando com a ideologia disposta pela FAETEC.

3.3 Repercussões das normas do Estatuto e do Regimento na condução pedagógica da FAETEC

Tendo em vista o período de afastamento das aulas presenciais, por força do momento pandêmico, em 2020, o ensino foi ministrado por meio remoto, via plataforma da Fundação CECIERJ, através de convênio firmado com a FAETEC. Em 2021, as práticas pedagógicas foram realizadas, via plataforma *Google for Education* e encontros remotos, conforme CI 069/2021, no Anexo A.

Neste item da pesquisa, selecionamos para análise dois documentos direcionados às Equipes Técnico-Pedagógicas, que foram apresentados em reunião por meio remoto, por representantes da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica da FAETEC – DDE/DESUP, no início do ano letivo de 2022, ano de retorno às aulas presenciais, com a participação, em momentos distintos, de Orientadores e Supervisores Educacionais.

O primeiro documento analisado é denominado “BATE-PAPO PEDAGÓGICO - DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA” (ORIENTAÇÃO/DDE), constando no Anexo B. Este documento, apresentado na forma de slides, traz algumas atribuições dos Orientadores Educacionais, talvez estrategicamente consideradas mais relevantes para o momento. Destacamos um dos slide do documento, a seguir:

1- Público Alvo:

- Docente (oferta de suporte específico para as questões pertinentes relacionadas aos problemas apresentados no âmbito escolar)
- Discente (parceria nas ações para a resolução dos problemas e conflitos, e suporte nos comportamentos na rotina da sala de aula).
- Responsáveis/família (abertura de canais de comunicação, buscando o diálogo saudável à busca de soluções)
- Servidores (Inspetor de Aluno/ Coordenação de Turno) - (prestar esclarecimentos sobre a dinâmica escolar, buscando o engajamento nas ações do SOE)

2- Rotina de trabalho para 2022:

- Observar a nova constituição do Conselho Escolar e colaborar no esclarecimento dos novos membros eleitos.
- Acompanhar os casos de alunos inativos, realizando o encaminhamento ao Conselho Tutelar após esgotar as tentativas de contato com a família, atentando-se aos alunos de menor idade. .
- Desenvolver o hábito de registrar ocorrências específicas no andamento do expediente escolar.
- Garantir a participação discente através dos representantes de turma e do processo eleitoral do Grêmio Estudantil.
- Observar temas de interesse do corpo discente para que sejam discutidos nas sessões coletivas. (DDE/DESUP-FAETEC, 2022, p.2)

Os tópicos acima destacados, tiveram por base o que consta no artigo 57 do Regimento (REGIMENTO, p.19), nos incisos VI, V, VI, IX, XVII, XX, XXV e XXVI, todos em consonância com o Regimento e com o princípio da gestão democrática. Segundo Heloísa Lück:

Planejar a Orientação Educacional implica delinear o seu sentido, os seus rumos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação. Vale dizer que esse planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global sobre a natureza da Educação, da Orientação Educacional e de suas possibilidades de ação. (LÜCK, 1992, p.17)

No excerto, Lück (1992) nos mostra a importância de um planejamento para a Orientação Educacional, dada a sua relevância no acompanhamento ao aluno e sua trajetória escolar. A atuação da Orientação Educacional não é estanque, isolada ou individualizada. Ao contrário, seu trabalho requer constante interação com o corpo discente, docente, supervisão, direção, família, enfim, com a comunidade escolar como um todo. A práxis pedagógica da Orientação Educacional está intimamente ligada ao coletivo, sendo um elo de grande relevância para que a gestão democrática aconteça, uma vez que esta possui diversas interfaces com os diversos segmentos da escola. Nesse sentido:

O trabalho do orientador encontra-se numa condição de atuação diferente do professor em sala de aula, mas essa diferença não implica desigualdade de condições de pensar o trabalho em que ambos estão envolvidos e para o qual convergem suas ações. Assim, é preciso assumir que a tarefa de um orientador se insere num projeto coletivo (...). (FRANGELLA, 2008).

A FAETEC valoriza a atuação da Orientação Educacional, quando, no documento da reunião pedagógica, em análise, ressalta algumas abordagens fundamentais na atuação da Orientação para o bom andamento do desempenho escolar do educando, não apenas na “normalidade”²⁹ da escola, mas principalmente no retorno presencial, após a pandemia, em que muitas questões emocionais eclodiram na escola entre os alunos, em função das perdas de entes queridos, das incertezas do retorno, da ansiedade, da retomada do convívio diário com os colegas, da necessidade de utilizar o transporte público, entre outros hábitos, antes corriqueiros, tiveram que ser retomados, muitas vezes como desafios.

De fato, o trabalho da Orientação Educacional está integrado a toda comunidade escolar, sendo um espaço de diálogo, acolhimento, escuta, e trocas que merece ser reconhecido e valorizado. Isto porque:

Os conflitos relacionais são fatos da vida e que emergem do convívio social. A escola não está livre deles, muito pelo contrário, e por isso deve estar preparada para administrá-los. Fica bem mais difícil avançarmos no campo da Educação, se não cuidarmos das relações no espaço escolar. E se não cuidamos desses assuntos devemos nos perguntar que contribuição estamos dando para a formação dos cidadãos em nossa sociedade. As relações que ocorrem entre todos os membros do contexto escolar estão diretamente ligadas à qualidade e no resultado que tanto esperamos da instituição que escolhemos para nossos filhos e que queremos como profissionais da Educação. É desse microcosmo, que é a escola, que os ensaios para a vida social são realizados. (MELLO, 2018, p. 10)

Uma única observação neste documento foi a denominação “Serviço de Orientação Educacional, com a sigla “SOE”, para designar o trabalho da Orientação Educacional na escola. Esta sigla que não consta no artigo 57 do Regimento, há muito caiu em desuso, remetendo à época anterior à CF/88.

O próximo documento selecionado é relativo à Supervisão Educacional e deste documento destacamos a apresentação de um novo projeto da DDE para as Unidades, que se refere a determinação de inclusão de uma nova disciplina na grade curricular do Ensino Médio da FAETEC. Inicialmente, analisamos alguns pontos da dinâmica da reunião, uma vez que gestão democrática inclui a forma e possibilidade de participação de todos os envolvidos no processo, quanto ao diálogo, às trocas de experiências e à construção coletiva de projetos. Desta forma, ao ser apresentado o projeto pela Equipe da DDE/FAETEC, algumas diretrizes foram passadas, as quais destacamos, a seguir:

²⁹ O termo normalidade foi colocado entre aspas, uma vez que passada a pandemia, deu-se o chamado “novo normal”, pressupondo uma normalidade anterior ao evento pandêmico.

Quanto à expressão “nossos combinados”, vale ressaltar que a palavra combinado significa algo que foi objeto de combinação, pacto ou acordo. Este foi um ajuste, utilizado de forma empática – nos moldes das habilidades socioemocionais -, mas que foi previamente estabelecido pela equipe que apresentou o projeto. O item “autoavaliação”, inserido na pauta de reuniões, se relaciona ao tema qualidade e que também é um instrumento que tem sido muito utilizado pelo modelo gerencial, uma vez que visa a regular o processo, a partir dos dados coletados. Pode ser considerado como um instrumento de microrregulação, que segundo Barroso (2006) é um jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores. Não temos informações suficientes para descrever a forma que esta autoavaliação foi realizada, sabendo apenas que foi destinado a esta finalidade um tempo exíguo. Contudo, nossa intenção é problematizar a inserção deste item em meio à apresentação do projeto ocasiona uma descontinuidade na discussão do mesmo, podendo interferir na percepção do coletivo sobre os temas apresentados.

Ainda sobre este documento adentramos ao conteúdo, propriamente dito, que trata do Projeto de Vida. Dos pontos apresentados pela equipe da DDE sobre o que é o “Projeto de Vida” começamos analisando o primeiro: “Conjunto de encontros destinados à criação de situações educacionais orientadas e ricas em intencionalidades, que contribuem para a formação de jovens autônomos e protagonistas.” (SUPERVISÃO/DDE, 2022, p.4). Embora a proposta demonstre uma boa intenção, há poucos elementos para a análise do que vem a ser exatamente “situações educacionais orientadas e ricas em intencionalidades”, a partir do apresentado, carecendo de maiores detalhes.

Porém, situações educacionais orientadas, entendidas como finalidades educativas e respectivas intencionalidades, ensejam divergências e, segundo Libâneo (2019, p.33) os currículos escolares, a partir dos anos 1980, vem sendo marcados, em nível mundial, pela globalização, impulsionada pelo neoliberalismo e acentuadamente pelo fenômeno da internacionalização das políticas educacionais. Libâneo (2019, p.35) ressalta, entre outros pontos, que “as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos”. Desde a reforma do Estado, a visão hegemônica das finalidades educativas têm sido baseada nos interesses neoliberais, voltados ao investimento no capital humano, com vistas ao aumento da produtividade e empregabilidade da classe trabalhadora (LIBÂNEO, 2019). Portanto, de acordo com as finalidades educacionais e suas intencionalidades, a escola se torna um mero instrumento a serviço das demandas do capital. Tendo em vista os sentidos existentes, tanto no Regimento

como no Estatuto, relativamente aos conceitos trabalho, emprego e cidadania, verificamos que, em grande medida, esse viés economicista permeia tais finalidades educacionais e suas intencionalidades.

O segundo ponto é: “Momento de estímulo à reflexão dos jovens sobre a trajetória escolar e sobre a conexão da experiência estudantil com seus sonhos e projetos para o presente e o futuro” (SUPERVISÃO/DDE, 2022, p.4). Não obstante, seja válida a proposta da reflexão sobre a trajetória escolar, uma vez que pode trazer um sentido ao aluno, bem como a necessidade de se apresentar ao jovem educando a importância prática de uma formação educacional profissional para seu presente e futuro, esta sugestão de reflexão pode remeter a experiência escolar a um lugar utilitarista, que se resume ao servir ou não a um projeto presente ou futuro e não como um patrimônio pessoal do aluno para toda a sua vida e que traria como consequência o resultado profissional esperado.

Trazemos mais um ponto: “Exercício de desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para viver no século 21, como: autoconhecimento, colaboração, abertura para o novo, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade” (SUPERVISÃO/DDE, 2022, p.4). Este item trata das competências, que nos remete às competências socioemocionais que estão elencadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC³⁰, origem de sua fundamentação legal. Segundo o art. 26 da LDB, os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum e o Ministério da Educação e Cultura define esta base comum como: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica³¹. O texto da BNCC foi aprovado em 15 de dezembro de 2017, trazendo em sua apresentação o conceito de competência:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho³².

³⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Destacamos da definição de competência, o ponto relativo às habilidades socioemocionais, como sendo aspectos complementares a essas competências. E o que são as competências socioemocionais, como e por que chegaram à BNCC? As habilidades socioemocionais dispostas na BNCC são originárias da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS)³³ com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³⁴ - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁵. O documento do IAS e da UNESCO “Competências Socioemocionais - Material de Discussão (IAS - UNESCO, 2015) e o da OCDE (2015), “Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais³⁶” foram as fontes para a elaboração das competências da BNCC de 2017. Afinal, o que são as habilidades socioemocionais e por que constam na BNCC?

As décadas de 1960 – 1970 foram significativas para o estudo do cérebro, deu-se o surgimento da Neurociência, com o objetivo de estudar o cérebro para melhorar a saúde e o bem-estar dos seres humanos individual e coletivamente. No período de 1985 – 2000 surgiram muitas pesquisas estadunidenses – estimuladas pelos governos daquele país -, sobre o estudo da plasticidade cerebral (capacidade de aprendizagem, reorganização e adaptação), que permite ao cérebro humano realizar novas conexões, ativar novas áreas e melhorar a eficiência (Souza, 2013). A década de 1990 foi denominada “a década do cérebro”. Nesta década surgiram também os conceitos de Inteligência Emocional e Inteligências Múltiplas, a partir dos trabalhos de Daniel Goleman e Howard Gardner, respectivamente, autores que se popularizaram no campo da educação, levando as suas teorias para as escolas (WOYCJEKOSKI, HUTZ, 2009).

Nos desdobramentos desse contexto histórico dos anos 1990, isto é, do desenvolvimento da neurociência e do surgimento de novas teorias sobre o comportamento emocional e multiplicidade de inteligências que, por sua vez, se ligam às suas respectivas habilidades, surge o conceito de habilidades socioemocionais, utilizando a linguagem dos conceitos da atualidade, seriam como uma composição entre inteligência emocional e inteligência múltipla, uma vez que para cada inteligência tenho uma habilidade. A ideia que se quer passar é de que as inteligências múltiplas para terem eficácia necessitam de inteligência emocional para executá-las. Portanto, estas habilidades devem ser desenvolvidas

³³ <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/>

³⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

³⁵ <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>

³⁶ https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page1

dentro de alguns parâmetros emocionais exigidos socialmente para que se obtenha a máxima eficiência e resultados na execução delas. Trazendo os conceitos acima para o contexto da educação, especialmente a educação profissional temos que as habilidades socioemocionais podem ser entendidas como um conjunto de habilidades relativas às nossas inteligências e emoções e que nos ajudam no relacionamento com o outro e no autoconhecimento, com o objetivo de desenvolver habilidades múltiplas para o mercado de trabalho e suas exigências com a maior eficiência e produtividade. Vale dizer que as habilidades socioemocionais têm sido, desde sua inclusão na BNCC em 2017, consideradas como uma condição essencial para se atingir bom resultado de inserção social e, principalmente, se alcançar sucesso no mercado de trabalho, por desenvolverem capacidades pessoais de adaptabilidade, resiliência diante das pressões da vida, empatia, entre outros, cabendo à escola e aos professores ajudarem seus alunos a desenvolverem tais capacidades (MAGALHÃES, 2022).

Na BNCC, encontramos dez competências socioemocionais, quais sejam: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Segundo as informações no sítio da BNCC:

Compreender o conceito de competências socioemocionais envolve o estudo das emoções. Ao longo da história, as emoções foram abordadas de diferentes perspectivas: da neuropsicologia, da biologia, dos padrões das espécies, da psicopedagogia, da cultura etc. Dentre todas essas abordagens, aquelas voltadas para as competências socioemocionais no contexto escolar são as de interesse nesse texto por abordarem diretamente as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de Educação para o século 21 (proposta pela UNESCO) e o ensino integral³⁷.

Tais competências propostas pelo IAS, UNESCO e OCDE denotam um viés que, por envolver questões comportamentais, relativas ao campo da psicologia, levantam questionamentos sobre os efeitos de suas inserções nos currículos escolares, podendo vir a ser um mecanismo de conformação, adequação, manipulação, vinculação emocional e dependência do sujeito para fins mercadológicos. A propósito disso, trazemos:

Se o fordismo-taylorismo, segundo Gramsci, lançou mão da difusão da psicanálise e da figura feminina como “mamífero de luxo”¹⁰⁴ para a conformação psicofísica daquele modelo, percebemos que o toyotismo lança mão de correntes contemporâneas da psicologia, como a Inteligência Emocional⁰⁰⁰⁰⁰ e outras, com o fim de promover o “autocontrole” emocional, a capacidade de convívio dócil, o

³⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

espírito de equipe e a conotação romântica das relações de trabalho, requeridas pelo projeto hegemônico na construção imaginária do consenso e do pacto capital-trabalho. (SANTOS, 2012, p.48)

Nesse ponto, é pertinente trazer o conceito de ideologia por Gramsci como “concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.” (GRAMSCI apud SANTOS, 2012, p.107).

Como vimos, as habilidades socioemocionais têm origem na parceria entre o IAS e a UNESCO e OCDE, organismos internacionais e agentes privados que manifestam interesses explícitos na construção de uma educação para a classe trabalhadora voltada ao mercado de trabalho, isto é, uma educação a serviço do capitalismo.

É interessante observar que o Estatuto não faz referência às competências socioemocionais e o Regimento no inciso IV do art. 7º, que se refere ao Ensino Fundamental, faz menção a alguma forma destas competências, porém, sem citá-las diretamente, como objetivo da formação básica do cidadão, mediante: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (REGIMENTO, 2019, p.6).

A introdução da disciplina “Projeto de Vida” na Rede FAETEC nos parece vir a suprir esta lacuna de previsão das competências socioemocionais para o Ensino Médio, em atendimento e conformidade com a BNCC.

Estas concepções relativas às competências, habilidades e às dimensões pessoal e cidadã, embora não explicitem, visam ao atingimento da qualidade na educação construída, na década de 1990, em contraponto à educação de qualidade, anteriormente buscada. Isso porque o termo qualidade na educação foi bastante criticado nos anos subsequentes na década de 1990, fazendo com que a expressão “qualidade na educação” tenha sido incorporada, subliminarmente, como uma ideia não explícita, sendo, no entanto, apresentada por outras vias.

Sobre o tema qualidade, vale destacar trabalho de Macedo (2015) ao afirmar que o debate sobre a questão da qualidade da educação se dá num contexto em que o acesso à educação fundamental praticamente se universalizou. Contudo discute que:

(...) o simples oferecimento de matrículas nas escolas não pode ser considerado suficiente para afirmar que o Estado cumpre ou está cumprindo seu papel na área educacional. A criação de políticas públicas que visem garantir a qualidade desta educação, assim como a permanência das crianças e adolescentes na escola, é primordial e condição sine qua non para uma real universalização e democratização da educação em nossa sociedade. (MACEDO, 2015, p. 50),

Tanto no Estatuto, quanto no Regimento não encontramos menção direta ao termo qualidade, havendo referência a termos como “pleno desenvolvimento do aluno; preparo para; qualificação para” (REGIMENTO, 2019, p.5). Encontramos, todavia, termos como flexibilidade e integração, nos artigos 13, IV e 64, III, respectivamente (REGIMENTO, 2019, p. 7; 23).

No PPP, por exemplo, fala-se em ensino médio técnico integrado de qualidade (PPP, 2019, p.4) e mais adiante aponta uma visão crítica acerca do tema qualidade:

A educação recebe especial atenção como área estratégica de consolidação da nova lógica societária. O mercado de trabalho define habilidades de conhecimento, atitudes e valores na perspectiva de qualidade que lhe interessa. Isto demonstra o quanto o mundo do trabalho está vinculado ao mundo da educação, sobretudo das escolas que têm como função a formação técnica. Nesse sentido, faz-se necessário construir no interior da escola uma cultura em que todos, alunos, professores, técnicos e funcionários possam agir e fazer o cotidiano numa perspectiva que tenha como horizonte o trabalho humanizado e consequentemente uma sociedade mais justa. (PPP, p.5, 2019)

É possível perceber esta intenção nas dimensões pessoal e cidadã da disciplina “Projeto de Vida”, quando se propõe a trabalhar o aluno, no sentido de desenvolverem qualidades socioemocionais e comportamentais para o mercado de trabalho, uma vez que estamos analisando documentos de uma escola de ensino profissionalizante.

Porém, os temas da educação de qualidade e da qualidade na educação merecem ser relembrados. A luta dos educadores por uma educação pública de qualidade vem, desde o século passado, acontecendo entre progressos e retrocessos e segundo Saviani (2007), ainda se mantém neste início de século, com muitas dificuldades, “na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação” (SAVIANI, 2007, p.13). Destacamos um breve histórico dessas lutas:

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. (SAVIANI, 2007, p.13)

Entre 1977 e 1979 foram fundadas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional da Educação (ANDE). Essas associações promoveram grande mobilização na esfera educacional na década de 1980, como destacou Saviani (2007) no excerto acima.

Todavia, a temática da educação de qualidade, que antes girava, entre outros temas, em torno da discussão quantidade versus qualidade, se modificou. Nos anos 1990, não por acaso, a questão da educação de qualidade se transforma em qualidade da educação, sob diversas influências, como as dos movimentos privatistas, com vistas à inclusão dos parâmetros de “qualidade total”, um programa que visa ganho de produtividade para empresas ao espaço escolar que resultou de todo o processo de crise do capital e ascensão do neoliberalismo. Para Frigotto (2003, p.144): “parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total (..), valorização do trabalhador”, estas são novas formas de sociabilidade capitalista impostas.

No modelo da qualidade total:

A clientela das escolas, por exemplo, é equiparada ao consumidor de mercadorias, argumentando-se que melhorias de qualidade são facilmente obtidas através das forças de mercado, onde atuam as preferências e julgamentos individuais dos consumidores, e através de métodos participativos no campo da produção e da gestão de serviços educacionais, onde da mesma forma que nas empresas modernas, a produção poderia adaptar-se rapidamente às preferências dos mercados consumidores. (CAMPOS, 2000, p.5).

Ainda em 1990 foi realizado o primeiro levantamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por amostragem em nível estadual, com a finalidade de avaliar conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries, entre outras. A introdução deste marcador Neste mesmo ano foi criado o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). Em 1992 houve o lançamento, em Brasília, do Programa Educação pela Qualidade, no Encontro Nacional de Pedagogia da Qualidade, pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL)³⁸ que tem, dentre outras finalidades, “contribuir para o aprimoramento da gestão e da educação empresarial e Contribuir para o fortalecimento e a difusão do empreendedorismo.”

Vale lembrar que todas essas iniciativas vieram como um desdobramento da contrarreforma do Estado dos anos 1990. Nesse bojo, a questão da qualidade e avaliação da

³⁸ <https://iel.pandape.com.br/>

educação também veio a constar em diversos artigos da LDB, como nos artigos 3º, IX; art.4º, IX; art. 8º, por exemplo.

O processo de avaliação foi ampliado e, em 2005, o instrumento “Prova Brasil” foi a base para, em 2007, ser criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”³⁹.

Posteriormente, em 2006, foi criada a organização não governamental sem fins lucrativos, Todos Pela Educação (TPE), apresentada como uma iniciativa da sociedade civil com o objetivo de “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”⁴⁰, porém, trata-se de um grupo de empresários com representação e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007). Não é o objetivo deste trabalho o aprofundamento no TPE, mas trazer algumas referências sobre o contexto de modificação do discurso sobre qualidade na educação.

Segundo Araújo (1998, p.37), a qualidade total representava, à época, “o atual modelo de gestão empresarial e tem como fundamento o da filosofia do TQC – Controle de Qualidade Total”. Para tanto, explica que o tema da qualidade total se refere à modernização, à gerência participativa, “fator de produtividade, competitividade e redução de custos e desperdícios do universo organizacional.” (ARAÚJO, 1998, p.38). E ressalta que:

Com base nesta doutrina, as atuais formas de sociabilidade das relações sociais capitalistas estão firmadas na supervalorização do “coeficiente emocional” (QE) das pessoas, em termos de autoconhecimento, autocontrole, automotivação, autoestima (trata-se da habilidade do indivíduo manter-se calmo e “ajustado” diante de problemas, não sucumbir a ansiedades, angústias e depressões); na hipervalorização do sentimento de onipotência (somente os mais esforçados ganharão a batalha da concorrência); no talento da adaptabilidade e disponibilidade integral do indivíduo em face dos objetivos do universo capitalista. (ARAÚJO, 1998, p.38)

O excerto acima nos mostra o quanto a ideologia da qualidade total se liga aos mandamentos das habilidades socioemocionais, que abordamos no item anterior, como

³⁹ <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Os%20C3%ADndices%20de%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o,realizados%20a%20cada%20dois%20anos.>

⁴⁰ <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

estratégias de uma engrenagem, em que o trabalhador e o futuro trabalhador é conformado para funcionar, de acordo com as leis do mercado. Segundo Apple (2005) são processos de “modernização conservadora”:

(...) a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre currículos e valores e “novas propostas de gerenciamento” para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis. (Apple, 2005, p.29).

Porém, não é demais ressaltar que a escola não é uma empresa, os alunos não são clientes e professores não são funcionários da indústria.

Um conceito mais recente traz uma abordagem diferenciada e segundo Freitas (2005) que não nos leva de volta às políticas regulatórias neoliberais, mas promove “um maior compromisso dos servidores públicos e dos gestores no interior de políticas democráticas e participativas (FREITAS, 2005, p. 921). Trata-se do conceito de “qualidade negociada” de Anna Bondioli (2004), citado por Freitas (2005).

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Freitas (2005) destaca que o caráter negociável significa escolher um aspecto da qualidade, que se afasta do conceito de qualidade adotado pelas políticas públicas neoliberais, “cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

As consequências do modelo gerencial da indústria aplicado à educação foram verificados em uma pesquisa realizada por Adrião e Peroni.⁴¹ Assim, para fins de ilustração sobre a aplicação dos conceitos selecionados para compor a nossa pesquisa, a saber, qualidade total e habilidades socioemocionais, na prática e suas consequências, extraímos em Peroni (2012) algumas conclusões da pesquisa “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, acerca da gestão democrática e destacamos:

⁴¹ Pesquisa coordenada pela professora Theresa Adrião, com vice-coordenação de Vera Peroni, e parcialmente financiada pelo edital Ciências Humanas/CNPq.

Verificamos na pesquisa que, entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo. Há, ainda, a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores, como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse à qualidade, via competição. (PERONI, 2012, p.27)

Peroni (2012) ainda ressalta que tem outro ponto em relação a metas estabelecidas que trazem mais ênfase ao produto final do que ao processo, ao contrário da gestão democrática que visa à construção de uma sociedade democrática e participativa.

A última análise do documento refere-se à frase: “A persistência é o caminho do êxito.” A mensagem remete ao trabalhador produtivo, apontado por Frigotto (2003), ao criticar a ideologia liberal de que perseverando e se esforçando irá conquistar seus objetivos: “No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente.” (FRIGOTTO, 2003, p.50). Também sobre isto, Kuenzer (2005) entende que este senso comum é sustentado pela acumulação flexível e pela dualidade escolar. Mészáros (2020) chama a atenção para o processo da internalização e da conformação como construtos subjetivos da sociabilidade para o sistema do capital.

A tênue linha que separa o público e o privado em nosso país vem de um processo histórico, e somado a este fato, a vulnerabilidade democrática que temos, torna-nos alvo de agressivas investidas neoliberais, com vistas a moldar a sociedade, através da educação, para a sociedade das exigências do mercado e que lhe proporcione ganhos de capital indiscriminados.

Finalizamos, assim, a análise dos documentos selecionados, buscando dialogar com as fontes bibliográficas que nos ajudaram a apreender a análise da gestão democrática pelos documentos selecionados da FAETEC que compõem o corpus empírico documental da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro falta um sistema novo para modificar as condições sociais.

Consequentemente, é necessário partir da situação atual.

Gramsci

A jornada proposta chegou ao fim, sabendo-se incompleta, uma vez que se trata de uma investigação limitada a alguns documentos e restrita a certos objetivos. A cada etapa da pesquisa nos deparamos com momentos muito enriquecedores para a nosso processo formativo e para a construção do trabalho, como nas leituras e debates no grupo de pesquisa PPEJAT, nos autores selecionados, nas aulas, com os professores e nas palestras on-line preparadas pela Professora Marcia Alvarenga e convidados.

Vale fazer uma retrospectiva do que foi construído e algumas reflexões a título de considerações finais. Inicialmente, tínhamos um projeto de pesquisa que visava a investigar a efetividade do princípio da gestão democrática, através da atuação do Conselho Escolar de uma dada Unidade de Ensino, que integra a Rede FAETEC. Os rumos do projeto foram alterados por força da pandemia e uma nova proposta foi tomando forma, até que chegamos a um novo projeto para pesquisa, enfocando o princípio da gestão democrática, a partir da reforma do Estado, à luz do MHD.

Os objetivos da pesquisa foram construídos, a fim de compreender a resignificação do conceito de gestão democrática resultante da reforma do Estado na década de 1990 e da gestão empresarial, com repercussões na FAETEC. Para tanto, realizamos levantamento da produção bibliográfica sobre o tema da pesquisa, considerando o recorte temporal delimitado. Buscamos situar historicamente o conceito de gestão democrática, considerando os acontecimentos que aludem ao processo de democratização da sociedade brasileira e seus desdobramentos para a política educacional e por fim, analisamos a presença dos princípios da gestão democrática, do gerencialismo, de termos e conceitos utilizados nos textos e documentos selecionados, sob a ótica de Bakhtin.

No primeiro capítulo introduzimos o MHD, como referencial teórico, a produção bibliográfica e a revisão de literatura, os quais nos estruturaram para avançar para o segundo capítulo, em que delimitamos o marco temporal da pesquisa, com eventos históricos que

sofreram influências e também foram influenciados pelo movimento de expansão do modelo gerencial, derivado da recente crise de acumulação do Capital e dos pressupostos neoliberais de minimizar a ação do Estado neoliberal, com repercussões na educação. Por fim, no terceiro capítulo realizamos a análise dos documentos selecionados, frente ao arcabouço teórico-metodológico dos capítulos anteriores.

O estudo que embasou a realização deste trabalho trouxe muitos esclarecimentos e entendimentos sobre a instituição FAETEC, da qual fazemos parte, principalmente acerca do contexto histórico de sua criação, em 1997, em plena expansão do neoliberalismo no Brasil, o que foi demonstrado, através da coerência e da conformidade ideológica encontrada nos seus principais documentos: o Estatuto e o Regimento. Vale destacar que o PPP analisado, referente à ETEHL, uma das suas Unidades de Ensino, tem uma concepção político-ideológica que difere, em grande medida, do Estatuto e do Regimento da FAETEC, ou seja, o PPP se posiciona em alguns momentos contrários ao gerencialismo, refletindo a própria essência da construção do documento, que pressupõe o embate de ideias e disputas ideológicas. Consideramos que este fato bastante significativo, revelando pontos de tensão, mas também de luta e resistência.

Com relação ao objeto de pesquisa, destacamos que gestão democrática como princípio constitucional, logicamente continua fazendo parte dos documentos analisados. Porém, embora o princípio permaneça explícito nos documentos, concluímos que houve uma mudança, ainda que parcial, no seu enfoque e na sua área de interesse, a partir da introdução do modelo de gestão gerencial no Estado e, por conseguinte, na educação. A gestão democrática como foi concebida na CF/88 visava à democratização da escola pública, à diminuição de desigualdades, à emancipação, através do conhecimento, do saber, de uma educação crítica e transformadora da realidade.

A gestão gerencial não deixou de incluir o princípio da gestão democrática em sua prática, uma vez que traz o coletivo para participar da discussão e conclama a sociedade a construir em conjunto, porém o interesse não é o mesmo que havia na essência do princípio. A gestão gerencial visa aos interesses do capital, da produção, da economia, da construção e preparação de uma cidadania e, portanto, de um cidadão a serviço ao mercado, buscando direcionar a educação para uma suposta emancipação financeira - que nunca será permitida pelos verdadeiros donos do capital -, em detrimento da emancipação que leva a liberdade de pensamento, escolha e de ação.

Na verdade não há emancipação, uma vez que não se desenvolve o pensamento crítico capaz de questionar a condução do processo, o que está posto, a falsa ideia de que a liberdade

só existe a partir do aspecto material, destituindo do cidadão a capacidade de mudança do cenário por ausência de discernimento da realidade em que se encontra. Outro ponto é que a ideologia de emancipação financeira derruba direitos sociais conquistados a duras penas com o sonho do empreendedorismo, gerando mais e mais pessoas desamparadas à mercê do dito mercado informal.

As competências socioemocionais são exemplos claros da influência do gerencialismo na educação e como vimos, elas também estão presentes nos documentos da FAETEC, assim como o aspecto subliminar da qualidade na educação e a ênfase da questão da cidadania ligada ao trabalho e profissão, isto é, ao cidadão produtivo.

Desta forma, concluímos que as influências do gerencialismo neoliberal estão claras na concepção da formação educacional da FAETEC, não obstante a menção explícita do princípio da gestão democrática, o que nos mostra como o conceito de gestão democrática está sendo equiparado ou mesmo substituído pelo conceito de gestão empresarial ou gerencialismo.

Esperamos que a pesquisa em tela venha a contribuir para o campo das políticas públicas, no sentido de alertar para o resgate do sentido original do princípio da gestão democrática, que foi solapado pela reforma do Estado, preconizada pelos organismos internacionais, que subordinaram a educação aos princípios neoliberais. Assim como para a defesa da educação como um pilar do Estado Democrático de Direito, em que a gestão democrática seja efetivamente implementada, de acordo com o projeto de sociedade que emergiu da Constituição Federal de 1988, fortalecendo a educação verdadeiramente emancipadora, a sociedade e a nação.

Compreendendo que a problemática da pesquisa nos provocou a buscar superar a aparência do fenômeno da gestão democrática na particularidade da Rede FAETEC e do contexto histórico-político e social do qual ela teve origem, buscamos explicitar que existem mediações de diferentes naturezas e relações. Nesse sentido, procuramos dialogar com autores do campo da teoria crítica marxista para apreender a lógica das profundas transformações do Capital em suas diversas faces no conjunto das relações sociais.

Destacamos que a análise documental representa um esforço de leitura dos documentos trazidos para esta dissertação, considerando a relação entre linguagem e ideologia, envolvendo a disputa de sentidos sobre gestão democrática que reflete e refrata as relações sociais do processo histórico elaboradas por Marx e Engels, o que nos permitiu uma análise para enxergar a natureza e especificidade das relações capitalistas na atualidade e,

especificamente, entendendo que a gestão democrática na FAETEC não pode deixar de ser lida na relação trabalho e educação.

Entendemos que os documentos estudados continuam abertos a outras análises, especialmente por manter estreita relação sobre os sentidos da gestão democrática no âmbito de uma rede de ensino profissional de interesse imediato para a formação para o mundo do trabalho do capital, o que sugere dar continuidade a refletir sobre seus limites e possibilidades.

Por fim, desejamos que esta pesquisa venha a colaborar com a Rede FAETEC, de modo a ampliar as reflexões, debates e aproximação de ideais e valores existentes e refletidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino da Rede junto aos seus gestores. Além disso, contribuir com os estudos sobre gestão democrática, de forma que este princípio seja norteador de ações emancipatórias na educação, bem como sua experimentação prática no cotidiano escolar, de modo que possamos construir coletivamente uma educação aberta às perspectivas de resistência e movimentos de contra-hegemonia, nos quais a elaboração da gestão democrática seja expressão de um projeto educacional que eleve as possibilidades de que a classe trabalhadora possa exercer, tal qual nos inspira Gramsci, sua capacidade de direção na construção da democracia.

REFERÊNCIAS

- ABL. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/uberizacao#:~:text=%E2%80%9CNo%20dicion%C3%A1rio%20de%20Cambridge%2C%20o,tecnologia%20m%C3%B3vel%2F%20plataformas%20digitais.%E2%80%9D>
- ALERJ. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/9393ade24f2a669c83257e730057147c?OpenDocument>
- ALVARENGA, Marcia Soares de. Sentidos da Cidadania nas políticas públicas de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010
- ANDERSON, P. Entrevista. Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo Perry Anderson. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)
- ANPED. <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.
- APPLE. Michael W. Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2005.
- ARAÚJO, M. M. (1998). A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. *Revista Educação Em Questão*, 8(1), 33–45. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10107>
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. UCITEC, 12ª edição, 2006.
- BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a espaço, dinâmicas e actores. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 41-70.
- BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. BNCC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- _____. https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/lista-de-comissoes-e-subcomissoes

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. <http://www2.al.rs.gov.br/Constituicao20anos/LinkClick.aspx?fileticket=yNIwT7NHjfc%3D&tabid=55>

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. Decreto nº 2.208/97. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>

_____. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília (DF): Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br>

_____. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

_____. <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Os%20C3%ADndices%20de%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o,realizados%20a%20cada%20dois%20anos.>

BNDES. http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/eco90_01.pdf

BRASIL DE FATO. <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>

BRESSER-PEREIRA, L. C. B. Monetarismo, até quando? Folha de São Paulo. 1981.
<https://docplayer.com.br/143089854-Monetarismo-ate-quando.html>

_____. (2014). Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista Do Serviço Público*, 50(4), p. 5-29. <https://doi.org/10.21874/rsp.v50i4.354>

_____. Democracia, estado social e reforma gerencial. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 1, jan-mar, p.112-116, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000100009>

CAMPOS, Maria M. Malta. A Qualidade da educação em debate. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, n. 22, p. 05-36, dez. 2000. Disponível em
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312000000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jun. 2022.

CASTELO, Rodrigo. O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo-desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. EM PAUTA, Rio de Janeiro – 1º Semestre de 2013, n -31, v.11, p.119-138. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CHAUI, Marilena et all. A democracia pode ser assim. História, formas e possibilidades. São Paulo: Boitempo. E-book, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; DF: FLACSO do Brasil, 2005.

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

DOURADO, Luis Fernandes. Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia – Go. Goiás: Alternativa, 2003.

DOWBOR, Ladislau. A Formação do Capitalismo Dependente no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ENGUITA, F. M. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO. In: Trabalho e educação: interlocuções marxistas / Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). — Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. 186 p.

FAETEC. Estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em, <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/estatuto/2-> Uncategorized

_____. <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec>

_____. <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec>

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica Estadual Henrique Lage de 2019.

_____. Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/ Técnica da Rede Faetec de 2020.

_____. CI Faetec/DDE nº 069, de 18 de fevereiro de 2021. Evento de Sensibilização.

_____. Reunião de Supervisão DDE/FAETEC de 2022.

_____. Bate-papo pedagógico DDE/FAETEC de 2022.

FAETEC. Portaria n° 734, de 14 de fevereiro de 2022. Regulamenta os procedimentos de consulta para indicação de gestores.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Orientação educacional: ressignificando seu papel no cotidiano escolar. *Revista Educação Pública*. Edição V.8, Ed. 7, de 26/2/2008. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/7/orientaccedilatildeo-educacional-ressignificando-seu-papel-no-cotidiano-escolar>

FREITAS. Luiz Carlos de. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005 Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça*. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.10, n.20, p. 7 – 26, julho/dezembro 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: CUT, 2005, CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã In: BRASIL, MEC, SEED. *Salto para o futuro: Construindo a Escola Cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>.

GIDDENS, A. *A Terceira Via*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

GONÇALVES, Reinaldo. Balanço crítico da economia brasileira nos governos do Partido dos Trabalhadores Reinaldo Gonçalves* *REVISTA Soc. Bras. Economia Política*, São Paulo, p.56, 2012.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. 244 p.

_____. Cadernos do Cárcere. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLINGER, Bert. A simetria oculta do amor. São Paulo: Cultrix, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. et al. História do marxismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 11.

_____. A era dos Extremos: o breve século XX: 194 - 1991 São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IAS. INSTITUTO AYRTON SENNA.

<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/>

IEL. INSTITUTO EUVALDO LODI. <https://iel.pandape.com.br/>

IGNÁCIO, S. A (re) construção histórica da Escola Profissional Washington Luis (1923-1931). Dissertação. Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

INMETRO. <https://www.gov.br/inmetro/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/acreditacao/qual-e-a-diferenca-de-iso-9000-9001-90042009>

IPEA.

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais 1 1 - Este artigo foi produzido com base no relatório de pós-doutorado Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010), de Márcia Aparecida Jacomini, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018. A realização da pesquisa contou com bolsa PNPd da Capes. Educação e Pesquisa [online]. 2020, v. 46 [Acessado 2 Fevereiro 2022] e214645. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>>. Epub 27 Fev 2020. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>.)

KLEIN, Naomi. *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós/Editorial Planeta, 2012.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, Oct. 2007.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, Boitempo: 2019.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, Apr. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200015&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>.

MACEDO, Handerson Fernandes. *A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ / Handerson Fábio Fernandes Macedo*. – 2015.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. *Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudos dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente*. 2022. 558f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Livro 1, cap. VI inédito. 151p.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELLO, Fátima. *Constelações Pedagógicas: segundo a abordagem sistêmica de Bert Hellinger*. São Paulo, Editora Leader, 2018.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Ednilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005. p. 71-103.

NAJJAR. J. *Gestão Democrática da Escola, ação política e emancipação humana*. Movimento Niterói. v.13. p. 20-33, 2006.

NAJJAR. Jorge N. MOCARZEL, Marcelo S. M. V. MORGAN, Karine. *Políticas de Formação e Trabalho Docente no Brasil: caminhos, desvios e atravessamentos*. Curitiba: Appris, 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE UM INTELLECTUAL URBANO DE NOVO TIPO. 27ª Reunião Anual da Anped, 2004. In: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANN. Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In. A Nova Pedagogia da Hegemonia/ Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.) – São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.) A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas [Resúmenes ejecutivos]. OCDE (mimeo), 2010.

_____. <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>

_____. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page1

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Conselhos Escolares: Desafios cotidianos da gestão democrática/ Lia Maria Teixeira de Oliveira, Lucília Augusta Lino, José Airton Chaves Cavalcante Junior. Seropédica: UFRRJ, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

PERONI, Vera Maria V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Comunicação nos Movimentos Populares. A participação na construção da cidadania. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

RBPAE – v.24, n.2, p. 351-358, mai./ago. 2008, p. 351 Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania Entrevista com Hermes Zaneti/Nalú Farenzena.

REDE BRASIL. <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2019/09/golpe-temer-ponte-para-bolsonaro/>

RIO DE JANEIRO. Lei nº 1.176, de 21 de julho de 1987, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio à Escola Pública – FAEP.

_____. Lei nº 2.735 de 10 de junho de 1997, que altera a denominação e a personalidade jurídica da FAEP para tornar-se FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

_____. Decreto nº 42327, de 03 de março de 2010. Altera e consolida o Estatuto da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei nº 584/2015. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino, mantidas pelo Poder Público Estadual.

_____. Lei nº 7299, de 06 de junho de 2016. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da Rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, Trabalho e Educação no Século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DO MEC *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>
SCIELO. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400811

SELL, Carlos Eduardo. *Introdução à Sociologia Política: política e sociedade na modernidade tardia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SHIROMA et all. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SILVA, Fabricio, F. O novo modelo de gestão escolar na Rede Estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, p.155, 2017.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 1999.

SOUZA, Fernando O. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A NEUROCIÊNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA. SP: 2013.
<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/psicologia-experimental/fernando-olga-souza.pdf>

SOUZA, José dos Santos. O que é gerencialismo? Disponível em:
<http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/2016/10/o-que-e-gerencialismo.html>

SOUZA, José dos Santos. **CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIÉDADE DO TRABALHO DOCENTE: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA (DES)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

WOYCJEKOSKI, Carla HUTZ, Claudio SIMON Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]. 2009, v. 22, n. 1 [Acessado 20 Junho 2022], pp. 1-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-7972200900010000>>

ANEXO A – Documentos organizacionais da FAETEC

1 - Lei nº 1176, de 21 de julho de 1987. Estado do Rio de Janeiro.

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A INSTITUIR A FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAETEC.

<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151552/lei-1176-87#:~:text=AUTORIZA%20O%20PODER%20EXECUTIVO%20A,DO%20RIO%20DE%20JANEIRO%20%2D%20FAETEC.>

2 - Lei nº 2735, de 10 de junho de 1997

ALTERA A LEI Nº 1.176/87

<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/144244/lei-2735-97#:~:text=%2C%20de%2021%20de%20julho%20de,do%20Rio%20de%20Janeiro%20%2D%20FAETEC.>

3- PROJETO DE LEI Nº 584/2015

EMENTA:

DISPÕE SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PROCESSOS CONSULTIVOS PARA A INDICAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORES ADJUNTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MANTIDAS PELO PODER PÚBLICO ESTADUAL

Autor(es): Deputado CARLOS MINC

**Carlos Minc
Deputado Estadual**

JUSTIFICATIVA

A gestão democrática do ensino público é princípio constitucional.

O Estado do Rio de Janeiro conta com a Lei dos Conselhos Escolares, a que criou as Associações de Apoio às Escolas e os Grêmios Escolares livres.

A FAETEC instituiu recentemente um processo de consulta para a escolha das direções das suas escolas e a cidade do Rio de Janeiro, que tem sob seu encargo a maior rede escolar pública do país, também consulta alunos, pais, funcionários e professores para a escolha das

direções.

O imperativo da gestão democrática deve-se principalmente ao seu caráter pedagógico. Se o resultado de um processo democrático de escolha da direção da escola é necessariamente uma administração focada na transparência, na economia de recursos públicos e no compromisso com a boa gestão, a vivência pela comunidade escolar, especialmente pelos estudantes de um debate em torno da escola que temos e a escola que queremos deve ser parte integrante do processo educativo.

Recentemente a professora Débora Messemberg da Escola de Sociologia da Universidade de Brasília, ao discutir a participação política dos estudantes da universidade na vida política do país e constatando a falta de confiança destes estudantes nas instituições de participação, ressalta a importância da vivência de práticas democráticas em uma escola realmente pública.

4 - LEI Nº 7299, DE 03 DE JUNHO de 2016.

DISPÕE SOBRE O ESTABELECIMENTO DE PROCESSOS CONSULTIVOS PARA A INDICAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORES ADJUNTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INTEGRANTES DA REDE DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA – FAETEC.

<https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-7299-2016-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-o-estabelecimento-de-processos-consultivos-para-a-indicacao-de-diretores-e-diretores-adjuntos-das-instituicoes-de-ensino-integrantes-da-rede-da-secretaria-de-estado-de-educacao-e-da-fundacao-de-apoio-a-escola-tecnica-faetec#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20ESTABELECIMENTO%20DE,APOIO%20C3%80%20ESCOLA%20T%C3%89CNICA%202D%20FAETEC>.

5 – PORTARIA FAETEC Nº 734 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2022

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ATO DO PRESIDENTE

PORTARIA FAETEC Nº 734 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2022

REGULAMENTA OS PROCEDIMENTOS DE
CONSULTA PARA INDICAÇÃO DE GESTORES

6 – CI FAETEC/DDE nº 069/2021

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência,

Tecnologia e Inovação Fundação de
Apoio à Escola Técnica

Para:

Todas as Unidades de Ensino

De:

Diretoria de Desenvolvimento da
Educação Básica / Técnica – DDE

Assunto: Evento de sensibilização-
18/02/21.

Considerando as práticas pedagógicas a serem adotadas na Rede FAETEC, a Vice Presidência Educacional oferecerá um encontro online, de forma a sensibilizar os profissionais a respeito das estratégias que compõem o ano de 2021. Trata-se do Embarque Google for Education, com orientações a respeito do uso de tal plataforma.

O evento ocorrerá remotamente no dia 18 de fevereiro, às 18:30 min.

A medida que o link for disponibilizado, esta diretoria irá encaminhá-lo às Unidades de Ensino.

Solicitamos ampla divulgação das informações aos profissionais da Rede.

Atenciosamente,

**DIRETORIA DE
DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA
(DDE)** Rua Clarimundo de Melo, 847 –
CEP 21311-281 - Quintino Bocaiúva - Rio
de Janeiro/ R.J.- (21) 2332-4106 / 2332-
4107 / 2332-4060 / dde@faetec.rj.gov.br

ANEXO B - Documentos da Faetec, selecionados para análise

QUADRO 4
1 – ESTATUTO DA FAETEC

PODER EXECUTIVO

ANEXO ÚNICO**ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FAETEC****TÍTULO I**
DA INSTITUIÇÃO E SEUS FINS
NATUREZA, SEDE E FINALIDADE

Art. 1º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, regida pela Lei nº 1.176/87, com as alterações promovidas pelas Leis nºs 2.735/97 e 3.808/02.

Parágrafo único - É uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - A FAETEC, seus órgãos, atividades e serviços à comunidade reger-se-ão:

- I - pela Legislação em vigor;
- II - por este Estatuto;
- III - pelo Regimento Interno da FAETEC;
- IV - pelos Atos Normativos e Regulamentos Internos.

Art. 3º - A FAETEC gozará de autonomia administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar para operacionalização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Educação Profissional nos níveis de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, médio e superior.

Art. 4º - A FAETEC poderá firmar parcerias, acordos e convênios com entidades públicas ou privadas e contratar a prestação de serviços de pessoas físicas ou jurídicas, nacionais ou estrangeiras, observando-se a legislação em vigor.

Art. 5º - A FAETEC, inspirada na universalidade do saber e nos ideais democráticos de solidariedade humana, tem por finalidades:

- I - criar, preservar, organizar, fomentar e disseminar o saber científico, tecnológico e cultural por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II - oferecer ensino público gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive letter 'B'.



PODER EXECUTIVO

- III - formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;
- IV - oferecer Educação Profissional articulada com a Educação Básica e Superior, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- V - oferecer o Ensino Superior;
- VI - promover a integração institucional e dos seus agentes, interagindo com a sociedade, em especial com o setor produtivo e as instituições públicas e privadas.

Art. 6º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - equidade de condições para o ingresso e permanência na escola;
- II - pluralidade de idéias e concepções educacionais;
- III - liberdade de aprender e continuar aprendendo;
- IV - valorização do profissional da educação;
- V - gestão democrática.

TÍTULO II DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Art. 7º - A estrutura administrativa da FAETEC obedecerá às seguintes diretrizes:

- I - administração colegiada com estrutura orgânica baseada em Unidades de Ensino da Educação Básica, Superior e Profissional.
- II - descentralização financeira e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;
- III - unidade de patrimônio e de administração;
- IV - delegação de competências.

Art. 8º - A Administração da Fundação ocorrerá em nível Superior, Intermediário e Setorial.

CAPÍTULO I DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Art. 9º - A Administração Superior da FAETEC será exercida por:

- I - Órgãos Deliberativos Superiores:
 - a) Conselho Superior;
 - b) Conselho Consultivo;

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive letter 'S' or similar character.

2



PODER EXECUTIVO

c) Conselho Fiscal.

II - Órgão Executivo Superior:

a) Presidência.

Art. 10 - As competências dos demais órgãos colegiados serão definidas no Regimento Interno da FAETEC.

SEÇÃO I DO CONSELHO SUPERIOR

Art. 11 - O Conselho Superior, instância superior da FAETEC de caráter deliberativo, será constituído por 11 (onze) membros titulares, conduzidos à função por ato do Chefe do Poder Executivo, escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e notório conhecimento nas áreas de educação, cultura, tecnologia ou ciência, sendo:

I - o Presidente da FAETEC;

II - 01 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

III - 09 (nove) membros de livre escolha do Chefe do Poder Executivo, dentre representantes de órgãos públicos ou privados, das áreas relacionadas no *caput*.

§ 1º - O Presidente da FAETEC exercerá a função de membro do Conselho coincidentemente com o tempo de permanência no cargo, enquanto que o representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia poderá ser substituído a qualquer tempo.

§ 2º - O mandato dos 09 (nove) membros de que trata o inciso III deste artigo será de 03 (três) anos, com possibilidade de uma recondução por igual período.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

Art. 12 - O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho serão designados pelo Chefe do Poder Executivo, a partir de lista triplíce elaborada pelo Conselho Superior.

Art. 13 - O Presidente da FAETEC encaminhará à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com vistas ao Chefe do Poder Executivo, a indicação dos nomes para sucederem os Conselheiros em fim de mandato ou a proposição da recondução destes, até 60 (sessenta) dias antes do término do mandato.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a vertical line with a small hook at the top.



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Em caso de vacância de mandato, o Presidente da FAETEC providenciará a indicação de que trata este artigo, no prazo máximo de 15 (quinze) dias contados do fato que lhe deu origem, caso em que o Conselheiro nomeado deverá cumprir o restante do prazo de mandato de seu antecessor.

Art. 14 - O Conselho Superior da FAETEC reunir-se-á ordinariamente, ao menos, uma vez a cada dois meses e extraordinariamente a qualquer tempo, mediante convocação do Presidente da FAETEC e/ou do Presidente do Conselho.

Parágrafo único - O quorum mínimo para a realização da reunião do Conselho Superior será de maioria absoluta do quantitativo de seus membros.

Art. 15 - A extinção do mandato dos Conselheiros ocorrerá nas seguintes hipóteses:

I - morte ou renúncia;

II - ausência a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas sem justificativa.

Art. 16 - Os membros do Conselho Superior perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada período de 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

Art. 17 - Ao Conselho Superior competirá:

I - propor ao Chefe do Poder Executivo modificações estatutárias;

II - fixar, como órgão normativo e deliberativo, a orientação superior da Fundação;

III - propor ou determinar medidas para garantir e aprimorar a política educacional da FAETEC dentro de suas finalidades estipuladas na legislação;

IV - aprovar o Regimento Interno da FAETEC e propor alterações, quando necessárias;

V - aprovar o Regimento das Unidades de Ensino;

VI - analisar e aprovar as propostas políticas educacionais de ensino da Fundação encaminhadas pelo Conselho Consultivo;

VII - fixar normas sobre a aceitação de doações e legados;

VIII - aprovar planos para o desenvolvimento da FAETEC;

IX - apreciar o relatório e a prestação de contas da Fundação do exercício anterior, à vista do respectivo parecer do Conselho Fiscal;

X - propor ou determinar as medidas necessárias ao bom funcionamento da FAETEC;

XI - resolver, em grau de recurso, questões relativas às atividades da FAETEC;

XII - analisar e aprovar a criação e extinção de unidades de educação regular;

XIII - resolver casos omissos neste Estatuto.



PODER EXECUTIVO

SEÇÃO II DO CONSELHO CONSULTIVO

Art. 18 - O Conselho Consultivo terá por finalidade a elaboração de propostas políticas educacionais da Fundação a serem encaminhadas ao Conselho Superior.

§ 1º - O Conselho Consultivo será composto de 09 (nove) membros com mandato de 02 (dois) anos, facultada uma recondução por igual período, escolhidos dentre representantes de órgãos públicos e privados ou pessoas físicas que tenham contribuído efetivamente para o engrandecimento ou fortalecimento da instituição, conduzidos à função por ato do Governador do Estado, a partir de indicação do Conselho Superior

§ 2º - Dentre os membros do Conselho Consultivo 2 (dois) serão representantes dos profissionais do Quadro Permanente de Pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC.

§ 3º - A cada ano será renovado 1/3 (um terço) do Conselho.

§ 4º - Os membros do Conselho Consultivo perceberão por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) em cada 02 (dois) meses, um jetom de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

SEÇÃO III DO CONSELHO FISCAL

Art. 19 - O Conselho Fiscal da FAETEC, órgão auxiliar da Secretaria de Estado de Fazenda, será composto de 03 (três) membros titulares e 03 (três) suplentes, com mandato de 01 (um) ano, autorizada a recondução, e terá em sua composição obrigatoriamente composta por:

I - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;

II - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Fazenda;

III - 02 (dois) representantes, sendo 01 (um) titular e 01 (um) suplente, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

2



PODER EXECUTIVO

Parágrafo único - Os membros titulares e suplentes do Conselho Fiscal deverão ser obrigatoriamente diplomados em curso de nível universitário e nomeados por ato do Chefe do Poder Executivo, na forma dos parágrafos 1º e 4º do art. 2º do Decreto nº 21.788/95.

Art. 20 - Ao Conselho Fiscal competirá:

- I - fiscalizar e orientar os atos contábeis e financeiros da Fundação;
- II - emitir parecer conclusivo aprovando ou não as contas da entidade sob sua fiscalização, ao término de seu período de atuação, independente do mesmo procedimento a ser adotado quando do encerramento do exercício financeiro;
- III - encaminhar à Presidência as irregularidades identificadas, e na falta de providências, ao Conselho Superior;
- IV - analisar, ao menos trimestralmente, o balancete e demais demonstrações financeiras elaboradas periodicamente pela Fundação;
- V - examinar as demonstrações financeiras do exercício e sobre elas emitir parecer com vistas à apreciação do Conselho Superior.

Parágrafo único - O Conselho Fiscal, por indicação de qualquer um dos seus membros, solicitará aos órgãos de administração, por meio da Auditoria Interna, esclarecimentos ou informações, assim como a elaboração de demonstrações financeiras ou contábeis especiais.

Art. 21 - Os membros do Conselho Fiscal reunir-se-ão ordinariamente, ao menos uma vez a cada mês, e extraordinariamente sempre que houver convocação de seu Presidente ou de algum de seus membros, considerando a relevância da questão.

Parágrafo único - Os membros do Conselho Fiscal farão jus a uma remuneração mensal no valor equivalente a 15% (quinze por cento) da média aritmética daquela atribuída à Diretoria, considerada a remuneração como a parcela relativa ao cargo em comissão acrescida da verba de representação.

SEÇÃO IV DA PRESIDÊNCIA

Art. 22 - A Presidência, órgão de Administração Superior da Fundação, será dirigida por um Presidente nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, dentre pessoas de alta competência e reputação ilibada.

Art. 23 - Para cumprimento de suas atribuições estatutárias, a Presidência da FAETEC será composta por:

A large, stylized handwritten signature in black ink, followed by a small handwritten mark resembling a checkmark or the number '5'.



PODER EXECUTIVO

- I - um Presidente;
- II - um Vice-Presidente Educacional;
- III - um Vice-Presidente Administrativo;
- IV - Chefe de Gabinete;
- V - Assessorias Técnicas.

Art. 24 - São atribuições do Presidente:

- I - dirigir e orientar as atividades da Fundação;
- II - cumprir e fazer cumprir as normas legais, estatutárias e regimentais;
- III - representar a FAETEC em juízo e fora dele;
- IV - celebrar convênios, acordos, contratos e autorizar despesas;
- V - receber doações, bens e subvenções destinados à FAETEC, bem como movimentar seus recursos;
- VI - dar posse aos aprovados em concurso público para provimento de cargos do Quadro Permanente da FAETEC;
- VII - encaminhar ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia a proposta orçamentária no prazo legal;
- VIII - encaminhar ao Conselho Superior da FAETEC as propostas de criação e extinção de unidades;
- IX - encaminhar ao Conselho Superior as propostas e matérias emanadas dos demais Conselhos institucionais.

Art. 25 - Aos Vice-Presidentes competirá exercer as atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC, bem ainda aquelas que lhe forem delegadas pelo Presidente.

Art. 26 - Os demais setores da Presidência terão suas atribuições definidas no Regimento Interno da FAETEC.

CAPÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Art. 27 - A Administração Intermediária será exercida pelas Diretorias que possuirão estrutura definida no Regimento Interno da FAETEC.

Art. 28 - Para cumprimento das suas atribuições a Administração Intermediária será composta pelas seguintes Diretorias:

- I - Diretoria de Educação Superior – DESUP;
- II - Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica – DDE;
- III - Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIF;

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, circular shape with a vertical line extending upwards from the center.

r



PODER EXECUTIVO

- IV - Diretoria Administrativa – DAD;
- V - Diretoria Financeira – DIFIN;
- VI - Diretoria de Apoio Operacional – DAOP;
- VII - Diretoria de Articulação Institucional da Educação – DAIE.

CAPÍTULO III DA ADMINISTRAÇÃO SETORIAL

Art. 29 - A Administração Setorial será exercida pelos Chefes de Divisões e pelos Diretores/Coordenadores das Unidades Escolares, que possuirão estrutura definida em Regimento próprio.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-CIENTÍFICA

Art. 30 - A organização didático-científica promoverá a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO I DO ENSINO

Art. 31 - A FAETEC ministrará cursos nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

I - Educação Básica:

- a) Educação Infantil - Creche e Pré-escola;
- b) Ensino Fundamental - em 9 (nove) anos;
- c) Ensino Médio.

II - Educação Profissional:

- a) Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional;
- b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- c) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

III - Educação Superior.

Parágrafo único - Em todos os níveis e modalidades de ensino a FAETEC garantirá a EDUCAÇÃO ESPECIAL, promovendo o processo de inclusão.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized letter 'B' with a loop at the top and a horizontal stroke at the bottom.

2



PODER EXECUTIVO

Art. 32 - Além dos cursos de Educação Profissional, que correspondem a profissões regulamentadas em lei ou que possuem currículos definidos pela legislação em vigor, a FAETEC poderá criar outros cursos de qualquer nível ou modalidade, para atender a sua vocação específica e às necessidades dos meios produtivo e sócio-cultural.

CAPÍTULO II DA PESQUISA E EXTENSÃO

Art. 33 - A FAETEC, em suas Unidades de Ensino Superior, promoverá a Pesquisa como meio de inovar e enriquecer seus currículos, por intermédio de programas ou projetos específicos, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e atender às demandas do mercado do trabalho.

Art. 34 - A FAETEC, através de Programas de Educação Profissional e de Educação Superior, promoverá:

- I - cursos de extensão, aprimoramento cultural, profissional e outros congêneres;
- II - parcerias com órgãos públicos ou particulares;
- III - ação comunitária de promoção ou assistência social;
- IV - estágios.

TÍTULO IV DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 35 - A comunidade escolar será constituída pelo Corpo Docente, pelo Corpo Discente e pelo Corpo Técnico-Administrativo.

Art. 36 - Caberá à comunidade escolar a fiel observância dos preceitos exigidos para a manutenção da ordem, da dignidade e da disciplina na Instituição.

Parágrafo único - O regime disciplinar a que estarão sujeitos os membros da comunidade escolar constará do Estatuto do Funcionalismo Público, do Regimento Interno da FAETEC e dos Regimentos das Unidades Escolares.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, circular shape with a horizontal line through it.

}



PODER EXECUTIVO

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

Art. 37 - O Corpo Docente será formado pelos profissionais que exerçam atividades inerentes ao Ensino, na Educação Básica, na Educação Profissional ou na Educação Superior.

Art. 38 - O provimento dos cargos da carreira docente será feito mediante concurso público de provas e/ou provas e títulos, na forma de lei e de conformidade com as normas estabelecidas neste Estatuto e no Regimento Interno da FAETEC.

Parágrafo único - Os cargos em comissão serão supridos de acordo com o que dispõe a Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

CAPÍTULO II DO CORPO DISCENTE

Art. 39 - O Corpo Discente da FAETEC será formado por todos os alunos regularmente matriculados em suas Unidades de Ensino.

Parágrafo único - Os alunos regularmente matriculados nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior terão direito a certificado ou diploma, conforme o caso, após o cumprimento dos respectivos currículos.

Art. 40 - Os Regimentos das Unidades de Ensino disciplinarão as formas de admissão dos alunos.

CAPÍTULO III DO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Art. 41 - O Corpo Técnico-Administrativo será formado pelos profissionais que exerçam funções não docentes.

Art. 42 - O pessoal técnico-administrativo será organizado em carreira e com ingresso mediante concurso público.

Art. 43 - O regime jurídico do pessoal técnico-administrativo será estatutário, na forma estabelecida pela Lei nº 3.781, de 18 de março de 2002.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of a large loop and a trailing stroke.

1



PODER EXECUTIVO

**TÍTULO V
DO PATRIMÔNIO E DOS RECURSOS**

Art. 44 - O patrimônio da FAETEC será constituído de:

- I - dotações e recursos que lhe forem transferidos pelo Estado do Rio de Janeiro;
- II - dotações, auxílios e subvenções que lhe forem destinados pela União, Estados, Municípios, respectivas autarquias, sociedades de economia mista, empresas públicas e fundações por eles instituídas ou mantidas;
- III - doações, legados e contribuições de pessoas físicas ou jurídicas;
- IV - rendas de qualquer espécie de seus próprios serviços, bens ou atividades;
- V - bens móveis e imóveis integrantes do Patrimônio do Estado que lhe forem destinados;
- VI - receitas eventuais.

Art. 45 - Caberá à FAETEC administrar seu patrimônio e dele dispor com prévia autorização do Chefe do Poder Executivo, observada a legislação de regência da matéria.

Art. 46 - A alienação de seus bens dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo.

Art. 47 - Em caso de extinção da FAETEC, seu patrimônio reverterá ao Estado do Rio de Janeiro.

Art. 48 - Os recursos financeiros da FAETEC serão provenientes de:

- I - dotações do Estado do Rio de Janeiro, consignadas em seu orçamento;
- II - dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União;
- III - subvenções e doações;
- IV - taxas e emolumentos;
- V - outros ingressos.

Parágrafo único - As receitas geradas ou obtidas pelas Unidades Escolares serão aplicadas de acordo com projetos aprovados pela Administração Superior.

Art. 49 - A proposta orçamentária para o exercício financeiro será encaminhada pelo Presidente da FAETEC à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 50 - O exercício financeiro da FAETEC coincidirá com o do Estado do Rio de Janeiro.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script.

r



PODER EXECUTIVO

Art. 51 - A FAETEC estará sujeita à prestação de contas perante o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

**TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 52 - A FAETEC poderá contar com a colaboração de servidores, colocados à sua disposição por outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, nos termos do Decreto nº 23.644-A, de 23 de outubro de 1997, bem como solicitar a cessão de servidores da Administração Direta e Indireta, na forma da legislação vigente.

Art. 53 - A proposta de alteração estatutária será encaminhada ao Chefe do Poder Executivo, mediante deliberação de, no mínimo, 2/3 (dois terços) da totalidade dos membros em exercício do Conselho Superior.

Art. 54 - Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Superior.

**TÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 55 - O Regimento Interno da FAETEC será aprovado pelo Conselho Superior e homologado pelo Presidente da Fundação.

Parágrafo único - Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da publicação do presente Decreto, para elaboração do Regimento Interno da FAETEC.

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and curves.

A small, simple handwritten mark or signature in black ink, resembling a short vertical stroke with a hook at the top.

2 - REGIMENTO ESCOLAR

<https://pt.scribd.com/document/463089370/REGIMENTO-FAETEC-pdf>

3 – DOCUMENTO DA REUNIÃO DE SUPERVISÃO – DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA – (DDE/DDDESUP)

O que é Projeto de Vida?

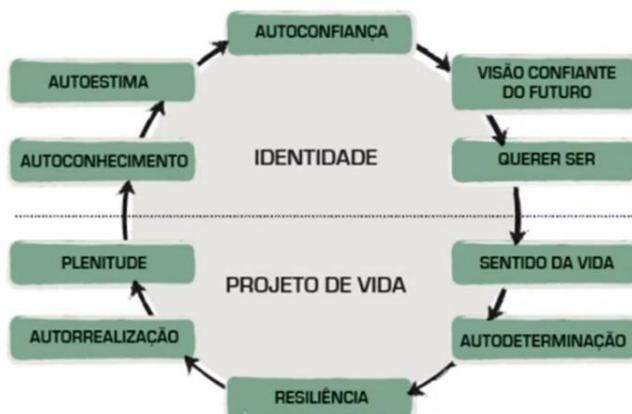
- Conjunto de encontros destinados à criação de situações educativas orientadas e ricas em intencionalidades, que contribuam para a formação de jovens autônomos e protagonistas.
- Momento de estímulo à reflexão dos jovens sobre a trajetória escolar e sobre a conexão da experiência estudantil com seus sonhos e projetos para o presente e o futuro.
- Constante avaliação da vivência e da rotina de estudos dos jovens, reconhecimento dos desafios que enfrentam e valorização de suas aprendizagens - tanto em Projeto de Vida quanto em outras disciplinas da estrutura curricular.
- Exercício de desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para viver no século 21, como: autoconhecimento, colaboração, abertura para o novo, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.
- Espaço para instigar os jovens a mapear e problematizar as questões sociais, políticas e culturais do mundo contemporâneo e o modo como elas se relacionam aos seus sonhos e projetos de vida.
- Ambiente para reflexão sobre as relações estabelecidas pelos estudantes com outros jovens, com os adultos que os cercam, com o conhecimento e as práticas vivenciados na escola e fora dela.

Quais dimensões trabalhamos em Projeto de Vida?

- As atividades de Projeto de Vida são formuladas e estruturadas para atender a três dimensões: pessoal, cidadã e profissional, incluída nesta última a dimensão do jovem como estudante.



Dimensão pessoal



Adaptado do original proposto pelo Prof. Antonio Carlos Gomes da Costa

Dimensão cidadã

- Conhecer e compreender seus direitos e deveres;
- Refletir e dialogar sobre as maneiras que vivenciam o compromisso com o outro e o bem comum;
- Vivenciar experiências cotidianas na escola, em especial aquelas que dizem respeito ao convívio.





Dimensão profissional

- Provocar a reflexão e o diálogo sobre seus interesses em relação à sua inserção no mundo do trabalho, tendo como ponto de partida os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar, familiar e comunitária, assim como seus sonhos e aspirações.



Palavra Final

4 - BATE-PAPO PEDAGÓGICO - DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA (DDE/DESUP)

Diretora: Marcia Farinazo - 02/2022

FAETEC



“BATE-PAPO PEDAGÓGICO”



DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA (DDE-DESUP)

Diretora: Marcia Farinazo

02/2022



SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

1- Público Alvo :

- Docente (oferta de suporte específico para as questões pertinentes relacionadas aos problemas apresentados no âmbito escolar)
- Discente (parceria nas ações para a resolução dos problemas e conflitos, e suporte nos casos específicos ao comportamento na rotina da sala de aula).
- Responsáveis/família (abertura de canais de comunicação, buscando o diálogo saudável à busca de soluções)
- Servidores (Inspetor de Aluno/ Coordenação de Turno)- (prestar esclarecimentos sobre a dinâmica escolar , buscando o engajamento nas ações do SOE)

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

2- Rotina de trabalho para 2022:

- Observar a nova constituição do Conselho Escolar e colaborar no esclarecimento dos novos membros eleitos.
- Acompanhar os casos de alunos inativos , realizando o encaminhamento ao Conselho Tutelar após esgotar as tentativas de contato com a família, atentando-se aos alunos de menor idade. .
- Desenvolver o hábito de registrar ocorrências específicas no andamento do expediente escolar.
- Garantir a participação discente através dos representantes de turma e do processo eleitoral do Grêmio Estudantil.
- Observar temas de interesse do corpo discente para que sejam discutidos nas sessões coletivas.

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

2- Rotina de trabalho para 2022:

- Acolher as demandas referentes ao retorno às aulas presenciais pós-pandemia (sociais, emocionais, estruturais) , realizando o devido encaminhamento à DDE e/ou SESO .
- Após observação no cotidiano escolar, caso seja necessário, notificar os responsáveis quanto às questões que possam sugerir demanda de encaminhamento para avaliação.
- Programa : “ Estagiando na Rede” .

Vamos Bater um
Papo?



5 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL
HENRIQUE LAGE – PPP/ETEHL

3 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ETEHL



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL HENRIQUE LAGE

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL HENRIQUE
LAGE

NITERÓI
2019

“À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos.”

(MEC, 2004)

SUMÁRIO

1 MISSÃO

2 VISÃO

3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

4 A ETEHL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

4.1 A ETEHL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

5 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

5.1 INFRAESTRUTURA FÍSICA

5.2 NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

5.2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO

5.2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

5.2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL SUBSEQUENTE

6 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

6.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

7.3 POLÍTICAS DE ESTÁGIO, PRÁTICA PROFISSIONAL E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ANEXOS

QUADRO RESUMO MATRÍCULA INICIAL- ANO 2019

1 MISSÃO

Construir condições adequadas e necessárias para o desenvolvimento de um ensino médio técnico integrado de qualidade, pensando o trabalho como princípio educativo, tendo o exercício da liberdade, da cultura e da autonomia como valores fundamentais da formação cidadã e da existência humana.

2 VISÃO

Pensar a escola como um dos instrumentos de construção de uma sociedade democrática e fraterna, tendo como princípios a ética, os valores humanos, respeito a pluralidade, conhecimento da realidade político-social e a apropriação dos processos científico-tecnológicos, que devem ser construídos para o bem da coletividade.

3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

O elevado desenvolvimento tecnológico já em meados do século XX, o aguçamento das contradições e o aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas entre as nações foram acompanhados, simultaneamente, dos mecanismos teóricos e ideológicos de justificativa e sustentação de uma sociedade de mercado em que a esfera privada regula a esfera pública.

Na sociedade globalizada sob a orientação do modelo neoliberal, a administração ganha força e passa a se constituir no arcabouço teórico fundamental das políticas públicas. Nele é forte o poder da ideologia, cujo uso abundante garante em grande parte o sucesso das teorias da administração moderna, impregnando os principais conceitos que as norteiam. Estes apontam para a mobilização e mudanças no mundo da produção e da riqueza engajando os agentes individuais e coletivos nos processos de funcionamento e administração de empresas, organizações sociais governamentais ou não, com o objetivo de aumento da produtividade a partir de racionamento de recursos com redução de gastos.

Ideologia e administração estão profundamente imbricadas na implementação de um “Estado Mínimo” reduzido em estrutura, gastos, e orientado para incremento das relações predominantes na economia neoliberal.

A ideologia experimentada teoricamente em instâncias administrativas privadas tem se mostrado imprescindível na organização das ações e no controle das atitudes dos sujeitos envolvidos. A ciência descobre seu poder na administração das práticas dos agentes econômicos e sociais. Na perspectiva neoliberal de gestão do estado e das instituições que o compõem, a ideologia não tem

somente a função de explicação, mas também de produção de práticas diretamente relacionadas à lógica de mercado. As pessoas, as instituições e a escola em particular devem relacionar o modo capitalista de pensar ao modo cientificamente capitalista de agir.

Nesse sentido, a teoria, profundamente imbricada à ideologia, cria e molda práticas que correspondem aos interesses políticos e econômicos do bloco hegemônico no poder. É essa ideologia, composta de peças criativas, quase nunca originais, mas eficaz em seus objetivos, que torna expressões como transformação social, qualidade de vida, educação para a cidadania, gestão democrática, participação comunitária, caírem na banalização e passarem a serem usadas de forma descaracterizada e distante de suas etimologias.

Desse modo, desvincula-se democracia da expressão de liberdade de decisão e vontade da maioria. A democracia é negada na sua essência.

É necessário, na prática, ressignificar conceitos como os de democracia, cidadania, participação, etc. Tais conceitos se integram e se compõem: cidadão é o sujeito que tem sensibilidade social e se organiza politicamente para garantir direitos políticos e sociais para mudar a realidade específica à qual se vincula diretamente e a realidade geral circunscrita ao Estado Nacional. Cidadão não é o sujeito que apenas apresenta sintonia com objetivos predeterminados no sentido da colaboração com colegas ou competindo com estes. Além disso, cidadão não é o simples consumidor de bens e serviços. Ele é acima de tudo o indivíduo que participa da vida pública.

No campo educacional, a expressão “formar para a cidadania” é abusivamente difundida, tanto no nível das políticas quanto no cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar, numa proporção absurdamente inversa à sua discussão.

Os conceitos acabam produzindo práticas que os negam, por não serem confrontados com o real. Os problemas são eleitos à distância e à participação equise imposta ou pelo sentimentalismo ou por trocas de atendimento por alguma necessidade.

A educação recebe especial atenção como área estratégica de consolidação da nova lógica societária. O mercado de trabalho define habilidades de conhecimento, atitudes e valores na perspectiva de qualidade que lhe interessa. Isto demonstra o quanto o mundo do trabalho está vinculado ao mundo da educação, sobretudo das escolas que têm como função a formação técnica. Nesse sentido, faz-se necessário construir no interior da escola uma cultura em que todos, alunos, professores, técnicos e funcionários possam agir e fazer o cotidiano numa perspectiva que tenha como horizonte o trabalho humanizado e conseqüentemente uma sociedade mais justa. Com isso, deve-se apontar para uma outra questão que está para além da sala de aula, mas que consideramos da maior importância: a de que se algum ensinamento resulta nesses dois milênios de civilização ocidental é que a escola constitui para os governantes uma poderosa ferramenta de controle social, apesar da inerente natureza liberal do ensino e a despeito dos inúmeros dispositivos de que dispõe uma sociedade democrática para regular a atuação do estado.

Nesse sentido, há duas concepções antagônicas de educação que se defrontam. Na primeira, o estudante é percebido como uma espécie de recurso natural a ser preparado para uma função produtiva específica. A escola supre a demanda da sociedade que tem como intérprete o Estado. As aspirações individuais não contam. A responsabilidade da escola é de suprir mão-de-obra, indivíduos úteis.

O conceito alternativo resulta da visão do estudante como um futuro cidadão, ou seja, um membro crítico e ativo na sociedade. A escola que é concebida a partir desta visão é inteiramente diversa da primeira. A educação passa a ser vista como uma ferramenta para a valorização do indivíduo e para a promoção social. Deixa de existir a obrigação de suprir uma peça destinada a preencher uma lacuna na engrenagem sócio-econômica. O estudante passa a ser preparado para uma vida de cooperação, os seus desejos, a sua vontade são valores a serem preservados.

Para a primeira alternativa, a educação escolar não passa de um instrumental destinado ao aprimoramento da força de trabalho, enquanto para a segunda alternativa, a educação escolar prepara a criança e o jovem para se compor à sociedade, em todas as formas de atuação que se mostram apropriadas à civilização. A primeira forma produz um profissional útil, a segunda, um cidadão. No primeiro caso o indivíduo se encaixa na sociedade na forma em que foi moldado na escola. No segundo caso, o cidadão se adapta e ao mesmo tempo procura transformar a sociedade.

É claro que a segunda concepção não exclui necessariamente a primeira. Todavia, a preocupação excessiva com a formação do especialista pode induzir uma atitude de negligência quanto à formação humanística do estudante. Mas esta contingência não constituiria uma grande adversidade. Certamente muito pior é a restrição intencional da escola a um papel de simples formadora de profissionais, com o objetivo de obstruir o processo de conscientização social e a elaboração de valores próprios na geração que se prepara para a vida em comunidade.

Nenhuma sociedade é isenta de conflitos. No entanto, todas devem dispor de meios para resolvê-los de maneira justa. O maior engano seria, portanto, conceber uma escola em que todas as ambivalências e antagonismos fossem eliminados. Em realidade, uma boa escola é aquela que, tolerante com opiniões antagônicas, abriga e protege todas as posições e ao mesmo tempo aponta soluções coletivamente.

É necessário que, mesmo na ausência de uma lógica hegemônica que nos ampare, insistamos em construir formas alternativas de melhorar as relações que têm determinado o atual estado de coisas. É preciso, no entanto, negar a concepção de educação que vise apenas o fornecimento de mão-de-obra para o mercado. O desejo de formar o bom técnico não exclui o de formar o cidadão, assim o trabalho passa a ser entendido como necessidade humana inerente ao seu desenvolvimento, desde a formação das primeiras comunidades humanas. É necessário compreender, portanto, que:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1995, p. 121).

A questão crucial que conduz as reflexões deste Projeto, a partir do diagnóstico da nossa realidade escolar, é que a concepção de educação aqui explicitada está profundamente relacionada com a concepção de trabalho e de homem. A perspectiva ontológica do trabalho define nossa concepção de educação. O conceito de trabalho como emprego, tarefa, ocupação se distancia da totalidade humana e é dessa concepção que discordamos porque é limitada quanto à visão de homem e de sociedade. Nesse sentido ao tratarmos da organização do ensino médio com o técnico devemos lembrar com SAVIANI que,

Não se trataria de multiplicar as habilitações ao infinito para se cobrir todas as formas de atividade que se possa detectar na sociedade. Trata-se de organizar (...) processos de trabalho real (...) que articule trabalho manual com trabalho intelectual. Isto será organizado de modo que possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna (1987, p. 18)..

Para nos opormos à concepção conservadora de educação é preciso reconhecer as suas características e seguir lutando, seguir pensando e refletindo acerca de novas estratégias políticas de resistência e seguir sonhando com uma sociedade justa e democrática. Porque, como nos dizia FREIRE (2000),

Mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (PÁGINA?).

4 A ETEHL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Na virada do século XIX para o XX, o Brasil passou por importantes mudanças, como a passagem do Império para a República, que intensificaram os ideais de modernização e industrialização, tendo a educação como um viés importante para a resolução dos problemas nacionais. Nessa perspectiva, segundo Nagle (2001), debates defendiam a ideia de que a reformulação da educação seria o melhor caminho para solucionar os males do país, introjetando na população os ideais republicanos, como o de formar o homem civilizado, moderno, higiênico e trabalhador.

Ensinar a população a ler, escrever e contar nos moldes modernos era também ensinar a população, mesmo que de forma incipiente, conceitos básicos de higiene, saúde, alimentação, civismo, ética etc. Criar escolas e ter esta população dentro delas eram também, segundo Carvalho, “mecanismos de controle do cotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos” (2011, p.232).

Nesse contexto é que surge a necessidade de implantar, por via do Estado, uma rede de escolas profissionais, existindo até então apenas algumas instituições, que, em grande parte, eram de iniciativas particulares, voltadas ao ensino de ofícios, como o Instituto Profissional Masculino e o Liceu de Artes e Ofícios; bem como a existência das cadeiras de desenho e trabalhos manuais, compondo as disciplinas das escolas primárias.

A criação de escolas profissionais avançou ainda mais nas propostas modernas e republicanas, pois neste cenário, com o avanço da industrialização, a formação para o trabalho se tornou crucial como modelo e vertente também da transformação do país. Portanto, para além de criar escolas nas quais o objetivo era formar o aluno para ser um cidadão moderno, higiênico e ético, tornou-se preciso criar escolas com uma formação que atrelasse os aspectos do cidadão moderno ao trabalho, atendendo a uma das principais demandas para o crescimento e modernização do país.

Tais pensamentos sobre a renovação social foram se solidificando e, com isso, consolida-se também o pensamento de um ensino voltado para o trabalho, pois a educação era vista como uma das armas mais eficazes de penetração na sociedade. Assim o ensino industrial deveria corrigir essa trílice propensão negativa por meio do culto dos “hábitos de trabalho profícuo”. Assim, a eliminação do antagonismo entre o capital e o trabalho ficaria viabilizada. Pelo preparo técnico e intelectual associado a esse cultivo, estaria sendo formada uma força de trabalho qualificada, condição para o desenvolvimento da indústria, caminho para o Brasil aproximar-se das nações civilizadas da Europa e dos Estados Unidos (CUNHA, 2005, p. 18).

Mediante isso, em 1906, Nilo Peçanha, então vice-presidente da República, e Afonso Pena, presidente do país, criam quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, a partir do Decreto nº. 987, de 11 de setembro de 1906. Essas primeiras escolas profissionais oficiais no estado foram direcionadas ao público masculino e implantadas nos municípios de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul.

As cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul foram as escolhidas para suas sedes. As três primeiras ministrariam o ensino de Carpintaria, Marcenaria, Sapataria, Alfaiataria e outras artes e ofícios, enquanto a de Paraíba do Sul teria caráter agrícola. Nessas escolas profissionais o ensino de ofício deveria ser feito durante o dia, havendo um curso noturno de primeiras letras para os seus alunos. O decreto previa que as escolas fornecessem calçado e roupa ao Corpo Militar do Estado, à Detenção, à Colônia Agrícola de Alienados e à Penitenciária, assim como o mobiliário para escolas e repartições públicas (FONSECA, 1961, p. 185).

Essas escolas não saíram do papel naquele ano, vindo a se instalar nessas cidades posteriormente (FONSECA, 1961). A exemplo disso, apenas em 1916 é que foi inaugurada a primeira Escola Profissional Masculina em Niterói, a Escola Profissional Visconde de Moraes, escola esta que foi importante para a Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL), pois após seu fechamento, todo o seu maquinário e alunos se incorporaram à ETEHL .

Em 1909, pelo Decreto nº 7.566 de 23 de novembro, agora já como presidente do Brasil (1909-1910), Nilo Peçanha sanciona a criação de escolas de aprendizes de artífices em dezenove estados do Brasil, com o objetivo de “formar operários e contramestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício” (BRASIL, 1909, Art. 2º).

Nessa direção, temos no ano de 1916 em Niterói a inauguração da primeira escola profissional masculina, Escola Visconde de Moraes, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, conforme acima mencionada. Essa escola se estruturava no bojo das discussões do ensino profissional e sua eficácia para o país.

Apesar das constantes alterações no ensino, englobando União, Estados e Municípios, encontramos essa discussão em âmbito federal no relatório apresentado ao Dr. Miguel Calmon Du Din e Alemida, ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1922-1926), pelo Serviço

de Remodelação do Ensino Profissional Técnico situado no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio datado de 1925:

Entretanto, pondo-se o clássico otimismo nacional de parte, não querendo vangloriar-se de resultados aparentes, analisando as coisas sob o ponto de vista utilitário, forçoso será reconhecer, que o atraso em matéria de educação profissional no Brasil, é positivamente, ainda colonial; não tanto no respeito á organização em si, nem no tocante a programmas (que nossos regulamentos são quase sempre excelentes), mas quanto á execução de um plano, quanto ao recrutamento de pessoal docente e de administração e, principalmente com relação á eficácia do ensino, á observância dos programmas e constância do methodo de observado, ainda deixam a desejar as nossas organizações educativas (BRASIL, 1925 p. 7-8).

O Estado republicano brasileiro, desde o início do século XX, adotou como estratégia o discurso de que o trabalho é uma das maiores dignidades que o homem deveria conquistar. Nada mais proveitoso para a formação do novo cidadão republicano que aprender um ofício, juntamente com sua formação escolar. Como nos indica Angela de Castro Gomes,

O trabalho [no início da república] precisava ser visto como um ato de criação, fundamentalmente humano: um ato de dignificação e espiritualização do homem, pelo qual ele se integrava à sociedade em que vivia. Uma política de organização científica do trabalho, portanto, devia encontrar o equilíbrio entre os esforços de memorização da produção (essencial à industrialização dos países) e a proteção dos valores humanos e cristãos do trabalhador brasileiro (GOMES, 1994, p. 44).

Portanto, para além das técnicas do trabalho, que até o momento eram artesanais, o operário necessitava conhecer as novas tecnologias, com o uso das máquinas vindas para o país com o desenvolvimento industrial, como também conhecer as formas de se portar no trabalho individual e coletivamente e ter novos hábitos higiênicos e alimentícios. Com isso, a escola adquire papel fundamental. Franco entende que:

A medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (FRANCO, 1998, p.10).

Na concepção de Franco, a escola passa a ser um mecanismo de utilização do Estado para promover o ideal moderno, associada à formação da força de trabalho qualificado, aproximando-se das nações consideradas civilizadas (Europa e Estados Unidos).

Ligando-se à força de trabalho qualificado, com as exigências de ordem social, e ao direito à educação, temos inicialmente a formação das escolas voltadas para o ensino profissional transformadas em escolas do trabalho a partir da década de 1930.

A introdução do trabalho na escola como princípio educativo é o horizonte delineado pelo avanço das relações sociais da produção capitalista. Mas a questão mais aparente é o problema da escola e da educação em geral. E, neste aspecto, os “pioneiros” da educação vão ter um papel relevante não apenas pela defesa da escola pública, laica e gratuita, mas também pela divulgação dos princípios da escola ativa. E esta concepção da escola que renovada vai constituir o eixo principal do debate sobre a “escola do trabalho” (FRANCO, 1998, p.30).

Em Niterói, capital do Estado do Rio de Janeiro, buscando o progresso e um novo aspecto voltado ao moderno, em 1905, Nilo Peçanha adquire uma grande área localizada no bairro do Fonseca em Niterói, a fim de cultivar plantas, dedicando-se ao sistema agrícola e compondo ainda uma forte economia para o estado. Construiu nessa área uma grande obra arquitetônica com traços europeus, o que seria posteriormente um dos locais de instalação da Escola Profissional Washington Luís. Neste prédio seria instalado posteriormente o curso geral da escola.

As questões educacionais tiveram a inserção de um disciplinamento maior na educação profissional, na formação de cidadãos, identificado pelos relatórios dos presidentes de estado, principalmente após a reforma de 1926, pelo Decreto n. 2160 de 31 de janeiro, assim como a modificação dos prédios escolares, fazendo parte desse processo de modernização (DUTRA, 2013, p. 73).

Mediante esse cenário também de renovação da capital do Estado do Rio de Janeiro, atribuindo-se, com a instalação da República, ideais educacionais modernos, foram criadas escolas e novos modelos da educação estadual. Portanto, como “justificativa da criação das escolas fluminenses” (CUNHA, 2005, p. 18), Nilo Peçanha afirmou que “o ensino profissional é de vantagem ao progresso do estado não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar às classes menos favorecidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade” (CUNHA, 2005, p.18). Nessa direção, neste período temos em funcionamento em Niterói as Escolas Visconde de Moraes e Washington Luís voltadas para o sexo masculino e a Escola Aurelino Leal para o sexo feminino.

Voltado para o progresso por meio do desenvolvimento de suas indústrias, entre outros ideais políticos e sociais, o governo estadual baixou três decretos na década de 1920 que regulamentaram e ajustaram o ensino profissional: o Decreto n°. 1.954, de 13/05/1923; o Decreto de n°. 2.160, de 31/01/1926 e o Decreto n°. 2.380, de 14/01/1929, sendo a base para o funcionamento das Escolas Profissionais.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Francisco Campos, elemento ligado ao movimento de reformas educacionais de antes de 1930. É criado o decreto no 19.890, em 18/04/31, na tentativa de organizar o ensino secundário com o objetivo de transformá-lo em um curso eminentemente educativo. Para tanto, se dividiria em 2 etapas: a primeira, com duração de 5 anos (curso fundamental), era o “curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamento se habilite a viver integralmente e a ser capaz de decisões

convenientes e seguras em qualquer situação”; a segunda, de 2 anos, visava a adaptação às futuras especializações profissionais. Esta reforma também tornou obrigatória certas cadeiras nesta segunda etapa (Sociologia, História da Filosofia, Higiene, Economia Política, Estatística).

Os tempos de reforma ocorriam simultaneamente aos da ação, mas consistia, basicamente, na elaboração de um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação total do sistema educacional do país. Em posição contrária aos defensores das “idéias novas”, era aqui, mais do que em qualquer outra área, que o pacto do Ministério da Educação com a Igreja se revelava com toda a sua força. Tão logo empossado no ministério, Augusto Capanema recebe de Alceu Amoroso Lima, uma lista de medidas que este esperava serem adotadas na área da educação, entre outras áreas.

Em janeiro de 1936, Capanema distribui extenso e minucioso questionário buscando a colaboração de diversos segmentos, para elaboração de um Plano Nacional de Educação. Definido como código, conjunto de princípios e normas, o Plano Nacional de Educação saiu na medida do Questionário para um Inquérito (com 213 perguntas), em maio de 1937, quando o Conselho Nacional de Educação encaminha a Capanema o texto final do plano, que é enviado pelo presidente ao Congresso para aprovação.

A primeira parte do plano - das normas gerais - definia o que era o plano: um “código da educação nacional” destinado a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extra-escolares, públicas e privadas, em todo o país, definia os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física.

A educação nacional era definida tendo como objetivo principal:

Formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas, sendo tarefa precípua da família e dos poderes públicos. (...) entender por “espírito brasileiro” (a orientação baseada nas tradições cristãs e históricas da pátria) e “consciência da solidariedade humana” (a prática da justiça e da fraternidade entre pessoas e classes sociais, bem como as relações internacionais), termos que a Constituição utilizava para caracterizar os objetivos gerais da educação nacional. **INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA?**

Acontece que só após 1937, após um período de indefinição de pareceres, não aceitação da Comissão, fechamento do Congresso antes da aprovação do plano, é que o ministério ficaria livre para realizar o que bem entendesse, ou o que pudesse. O projeto da “universidade-padrão”, a implantação do ensino industrial e, principalmente, a reforma do ensino secundário de 1942 seriam as principais tentativas de levar a cabo as grandes ideias do plano.

A educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura, como apresentado no texto que segue em referência à Conferência de Capanema por ocasião do centenário do Colégio Pedro II:

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e

mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional, e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. **(INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA?)**

A reforma de 1942 consagra a divisão entre o ginásio, agora de 4 anos, e um segundo ciclo de 3 anos, com a opção entre o clássico e o científico, havendo no final de cada ciclo um “exame de licença”, afim de garantir o padrão nacional de todos os aprovados. Além disto, uma série de cursos profissionalizantes deveria existir no nível do segundo ciclo, como opção para os estudantes que não tivessem como objetivo ingressar nas universidades. Isto para o ministro Capanema, viria a “concorrer para a maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade apenas conduzir ao ensino superior”.

A reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela também esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional. Este seria o tom do ensino secundário brasileiro nas décadas seguintes.

Dando um relativo salto na narrativa sobre o ensino no Brasil, em especial, o ensino médio, vale seguir dizendo que a partir de 1946 (Constituição de 46), dá-se reinício das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional, suscitando as polêmicas em torno do e pelo projeto das Diretrizes e Bases. Elaborado o anteprojeto das diretrizes e bases, presidida pelo Prof. Lourenço Filho e encaminhado à Câmara Federal em 1958, tem-se grande discussão, uma luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4024, votada apenas em dezembro de 1961 (treze anos depois).

Em 12 de fevereiro de 1962, era instalado o Conselho Federal de Educação, que em setembro do mesmo ano aprovava o seu Plano Nacional de Educação para o período 1962/1970.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1o e 2o graus (lei 5.692/71) acabou com o exame de admissão ao ginásio, fundiu os diversos ramos do ginásio num só e o ligou, sem solução de continuidade, ao primário. A política educacional da ditadura teve no “ensino profissionalizante” uma das suas “realizações” mais ambiciosas. Tratou de multiplicar os ginásios orientados para o trabalho (GOT) e tornar o 2o ciclo do ensino de 2o grau (o antigo colegial) compulsoriamente profissional.

A profissionalização no ensino de 2o grau, embora situada no mesmo quadro ideológico, teve razões diferentes para sua generalização, como foi feito pela mesma lei 5692, de 1971. Acabava

também, a especificidade das famosas escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, com o de todas as demais escolas de 2o grau, profissionalizantes, isto é, conferiam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico.

Com a profissionalização universal e compulsória, os estudantes já sairiam do 2o grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um emprego, o que não seria difícil, já que o “milagre econômico” prometia empregos e salários crescentes. Só que não era nada disso o que acontecia, já que os engenheiros estavam ocupando a vaga de técnicos, não por causa da falta de técnicos, mas porque faltavam empregos para os engenheiros, e estes venciam os técnicos na competição.

Pela Lei 7044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela lei 5692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2o grau, mesmo a tal habilitação básica.

Paralelamente a essas mudanças, o SENAI entrou no ensino técnico de 2o grau com muita força, mediante a instalação de escolas especializadas, em direção radicalmente oposta à das escolas técnicas da rede federal, que formavam profissionais mais generalistas. Ademais, desde a década de 70, a alteração das técnicas produtivas e da composição da força de trabalho industrial levaram essa instituição a modificar sua ênfase, priorizando os cursos rápidos para adultos, visando menos à formação de operários qualificados (via aprendizagem), do que a dos semi-qualificados, para usar a nomenclatura que informou a sua criação.

Algumas medidas como o parecer CFE 6666/78, tentaram amenizar a inflexibilidade da lei, tornando polivalentes as habilitações profissionais, com a adoção das chamadas habilitações básicas. A medida foi de pouco resultado, eis que continuava prevalecendo a formação técnica sobre a geral.

Em 1982, sobreveio a Lei 7044, que revogou o malsinado artigo 5o da Lei 5692/71, substituindo a habilitação técnica obrigatória pela facultativa, amenizando a exigência de profissionalização, pela linha mais flexível da educação para o trabalho; iniciativa que também pouco interessou as escolas, passando em branco pelos sistemas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394, de 23/12/96, traz uma concepção profissionalizante do ensino médio. Não no sentido lato que se generalizou com a Lei 5.692/7, quando o ensino profissionalizante passou a significar ensino profissional.

No item II das finalidades do ensino médio (nova denominação do ensino de 2o grau), na nova LDB, a “preparação para o trabalho” aparece antes da “preparação para a cidadania”. Depois de apresentar a finalidade do ensino médio voltada para a formação ética e a autonomia intelectual, a LDB retorna à profissionalização, na qual no item IV, o ensino médio é apresentado como tendo a finalidade de propiciar “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. Acrescenta, ainda, que isso deverá ser feito “relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Diz na LBD/96:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Artigo 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Artigo 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Artigo 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

É importante a sinalização do panorama da educação técnica em nosso país a fim de entendermos o histórico da ETEHL e seus diferentes processos ao longo de suas nove décadas.

4.1 A ETEHL no município de Niterói

A Escola Técnica Estadual Henrique Lage, localizada no bairro do Barreto, no município de Niterói, é uma escola de formação técnica integrada ao Ensino Médio e desde 1996 é uma das unidades da Rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), cujo mantenedor é o Estado.

Fundada em 1923 pela Sociedade Escola Técnica Fluminense, recebeu o nome de Escola Profissional Washington Luiz, cujas instalações se dividiam entre as ruas Dr. Mário Viana nº 597, no

bairro de Santa Rosa, onde funcionavam as oficinas para a formação da parte técnica e a Alameda São Boaventura nº 770, no bairro do Fonseca, onde era ministrado o ensino teórico.

A princípio tinha vida autônoma, com subvenção estadual, tendo sido incorporada ao patrimônio do Estado pelo Governador Feliciano Sodré, através do decreto nº 21160 de 31 de janeiro de 1926.

Os primeiros cursos consistiam em Artes e Ofícios (desenho e trabalho manual) em paralelo com a cultura física, intelectual e física dos alunos, visando prepará-los para a vida prática.

Em janeiro de 1931, o Governo Revolucionário Provisório, através do decreto 2541, anexou a antiga Escola Profissional Visconde de Moraes à Escola Profissional Washington Luiz, que passou a chamar-se Escola do Trabalho do Rio de Janeiro. Transferiu-se para o bairro do Barreto, na Rua Guimarães Júnior, nº 182, por ser este bairro considerado o grande parque industrial da cidade, basicamente proletário, com os operários representando mais de 2/3 da população, onde os filhos desejavam seguir as mesmas profissões de seus pais. Local onde se encontra instalada até os dias atuais.

Em 20 de agosto de 1941, o Governo do Estado, através de uma deliberação, transforma a Escola do Trabalho em Escola Profissional Henrique Lage, homenageando o industrial brasileiro que muito fez pelo crescimento da indústria em nosso país, em especial pela cidade de Niterói, e que havia falecido naquele ano.

No ano de 1942, com a reforma Capanema a escola passou de Escola Profissional à Escola Técnica Henrique Lage e foram inaugurados os setores de Modelador de Fundição, Eletrotécnico, Eletricista e Ferraria, oferecendo os cursos de Fundição, Mecânica de Máquinas, Mecânica de Automóveis, Mecânica de Aviação, Máquinas e Instalações Elétricas, Marcenaria, Tipografia e Encadernação. Como podemos notar a escola preparou trabalhadores para a indústria, gozando de grande prestígio até a década de 50 quando começou a passar por grandes dificuldades.

Em dezembro de 1960, o governo do Estado, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, se comprometeu em criar na Escola Técnica Henrique Lage, um curso de formação de técnicos para a indústria naval, que nesta época era importante para o desenvolvimento do país e onde faltava mão-de-obra especializada. Seria o primeiro curso desse gênero no país.

Em julho de 1964, de acordo com a Lei 5341, a escola passou a chamar-se “Colégio Industrial Henrique Lage” e a oferecer os cursos técnicos em nível de 2º grau, na área de construção naval.

Em 1972, baseando-se na Lei 5692/71 e atendendo ao disposto no parecer 45/72, que orientava a montagem dos currículos, o colégio passou a oferecer os cursos técnicos de: Edificações, Máquinas Navais, Estruturas Navais, Eletrotécnica, Telecomunicações e Estradas.

Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara e por força do decreto 804/76, o colégio passa chamar-se Colégio Estadual Henrique Lage e no dia 11 de fevereiro de 1988, o Diário Oficial publicou o Decreto nº 10983, onde o Colégio Estadual Henrique Lage passou à denominação de “Escola Técnica Estadual Henrique Lage”.

5 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

5.1 Infraestrutura física

A Escola conta com quatro prédios, que possuem no total 31 salas de aulas com carteiras tradicionais; 06 salas de aulas com pranchetas para a disciplina Desenho; 07 laboratórios, assim distribuídos: 01 laboratório de informática; 01 laboratório de AutoCAD; 01 laboratório de corrosão; 01 laboratório de química; 01 laboratório de física; 01 laboratório de máquinas navais – o Ligue Nave, 01 auditório de Multimídias e uma 01 biblioteca e 01 sala de projetos.

A Escola ainda possui um prédio anexo, onde funcionam os 05 Laboratórios de Eletrônica e Eletrotécnica e um galpão que sedia os Laboratórios de Construção Naval e Máquinas Navais.

Incluir espaços do CEFE, Centro Cultural e Espaço FIC e cozinha. Registrar a reforma na ETEHL, na cozinha, centro cultural e Espaço FIC.

5.2 Níveis e modalidades de ensino

A ETE Henrique Lage oferece os cursos técnicos em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Construção Naval e Manutenção em Máquinas Navais nas seguintes modalidades: integrado; concomitância externa e subsequente. A partir do ano de 2016, passou a ofertar também o curso Técnico em Saneamento, na modalidade de ensino Subsequente.

No ano de 2013 a FAETEC estabeleceu uma reestruturação curricular com vistas ao atendimento a uma política pública de ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária, por meio do chamado currículo mínimo. Ou seja, de uma base unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura.

A qualidade do ensino médio integrado deverá ser ampliada, na medida em que aprofundamos e compomos as diversas disciplinas numa matriz que sistematize os diversos saberes na perspectiva transdisciplinar, por meio de planejamento didático e discussões permanentes entre o conjunto dos professores e da equipe pedagógica.

A proposta do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Nível Médio surge da necessidade social de superação de um modelo educacional dividido entre um Ensino Médio voltado para o prosseguimento dos estudos em cursos de nível superior e um Ensino Profissionalizante voltado para a inserção no mercado de trabalho. Tal divisão direcionou a oferta destes cursos para classes distintas da sociedade, restringindo o acesso a um ou a outro. O curso integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos, onde se dá a preparação para o mundo do trabalho, de forma a capacitar o educando a ser um cidadão crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive e apto ao mercado de trabalho. (CADERNO DE MATRIZES, p. 3)

5.2.1 Educação básica de nível médio

Segundo o disposto no Regimento Escolar Interno da REDE FAETEC, o Ensino Médio será oferecido de forma articulada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em consonância com a legislação vigente e terá duração mínima de 3 (três) anos

5.2.1.1 Finalidades (Regimento Interno FAETEC, Art. 18)

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular e suas articulações.

5.2.1.2 Diretrizes (Regimento Interno FAETEC, Art. 19)

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – proporcionará conhecimentos da base científica visando a preparação para o trabalho;
- IV - contemplará uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;
- V – a Filosofia e a Sociologia perpassarão todas as séries do ensino médio;
- VI – a disciplina arte contemplará, obrigatoriamente, conteúdos referentes à música.

5.2.2 Educação profissional técnica de nível médio

A estrutura curricular do curso Técnico de Nível Médio observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, no Decreto nº 5154/04, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O currículo está organizado por competências, dividido em itinerários formativos, que, articulados, conduzem à obtenção de certificações parciais, sendo direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas. A prática profissional, atividade essencial à formação do aluno, integra o currículo da habilitação proposta e está inserida na carga horária total do curso.

5.2.2.1 Educação profissional técnica na modalidade Integrado

A proposta do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Nível Médio surge da necessidade social de superação de um modelo educacional dividido entre um Ensino Médio voltado para o prosseguimento dos estudos em cursos de nível superior e um Ensino Profissionalizante voltado para a inserção no mercado de trabalho. Tal divisão direcionou a oferta destes cursos para classes distintas da sociedade, restringindo o acesso a um ou a outro.

O curso integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos, onde se dá a preparação para o mundo do trabalho, de forma a capacitar o educando a ser um cidadão crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive e apto ao mercado de trabalho.

Com esse objetivo pretende-se desenvolver a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, ao exercício da cidadania e preocupações com o meio ambiente.

Nesta perspectiva, o ensino médio integrado à formação profissional tem como objetivo a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, propiciando aos alunos a formação e o domínio das diversas técnicas utilizadas na produção, atingidas por meio do conhecimento das diversas áreas de conhecimento. As disciplinas do Ensino Médio serão adequadas às necessidades disciplinares do Ensino Técnico, ocorrendo integração entre eles. Promovendo uma formação integral do aluno enquanto cidadão que interfere em seu ambiente social e profissional, de forma consciente e preparada, com qualificação técnica em condições de acompanhar a flexibilidade do mundo do trabalho e preparados para o pleno exercício da cidadania.

5.2.2.1.1 Curso Técnico de Edificações na modalidade Integrado (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

Nos últimos anos tem ocorrido um crescimento do setor de construção civil, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, em função dos projetos sociais de urbanização e de melhoria da infraestrutura da cidade, bem como pela expansão do setor imobiliário em diferentes municípios, contribuindo decisivamente para ampliar as necessidades de mão-de-obra específica, para trabalhar nos canteiros de obras, e de técnicos.

Estrutura Curricular do Curso:

A organização do curso Técnico de Nível Médio em Edificações na modalidade Integrado, do eixo tecnológico de Infraestrutura, está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente à qualificação profissional identificada no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 4.414 (quatro mil quatrocentos e quatorze) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

O curso visa:

- preparar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber para aplicar conhecimentos, inovar e participar de atividades de planejamento, execução e acompanhamento de obras civis, auxiliando o profissional de nível superior.
- acompanhar o processo de sondagem para prospecção do subsolo e coleta de amostras para análise de laboratórios.
- executar atividades de desenhista de projetos relacionados à área de construção civil.
- realizar levantamentos e locações topográficas.
- elaborar relatórios de trabalhos da área, em empresas de prestação de serviços e no próprio negócio como empreendedor.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso

- Ao concluir a Etapa I e II: Qualificação Profissional de **Desenhista da Construção Civil** – é o profissional que representa graficamente projetos de edificações, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.
- Ao concluir as Etapas I, II e III: Habilitação em **Técnico de Nível Médio em Edificações** – é o Profissional que executa atividades específicas da área, tais como: concepção de projetos, planejamento e orçamento de obras, supervisão e execução de diferentes etapas do processo de construção, realização do controle tecnológico de materiais e do solo, conexão entre o planejamento e a execução de obras, liderança de equipes de trabalho, gerenciamento de canteiros de obras e treinamento de mão-de-obra. Possui qualificação nas áreas de desenho, orçamento, ensaios tecnológicos, levantamentos topográficos e planialtimétricos, bem como acompanhamento de organograma.

5.2.2.1.2 Curso Técnico de Eletrônica na modalidade Integrado (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

Atualmente, a automação comercial e industrial, pelo custo, tornou-se viável para as pequenas e médias empresas. O avanço tecnológico, assim como o custo, permite que os empresários invistam cada vez mais em seus meios produtivos, e como consequência, substituindo mão-de-obra braçal por outra mais qualificada, visando aumentar a sua produtividade e competitividade. Porém, a falta de mão-de-obra qualificada é um dos fatores que restringe investimentos nesse âmbito. Obviamente, nos cursos técnicos, não se consegue transmitir todos os conhecimentos específicos dos equipamentos e tecnologias utilizados pelas diversas indústrias, porém, é possível formar técnicos com sólidos conhecimentos de eletrônica e boas noções de outros conhecimentos de áreas correlatas, pois neste projeto, entendemos por mão-de-obra qualificada, aquela que pode ser treinada para uma tarefa específica a baixo custo, ou seja, um profissional de uma determinada área com conhecimentos sólidos e abrangente, da área específica, capaz de organizar ideias e equacionar problemas, para poder resolvê-los, ou indicar a melhor solução.

Estrutura Curricular do Curso:

A organização do curso Técnico de Nível Médio em Eletrônica, do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente à qualificação profissional identificada no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 4416 (quatro mil

quatrocentas e dezesseis) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

O curso visa:

- visa preparar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber;
- saber fazer e gerenciar serviços técnicos na área de Eletrônica, verificando sua adequação ao planejamento e às normas específicas.
- elaborar projetos, observados os limites legais, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos.
- conduzir e controlar as atividades técnicas na área, visando ao atendimento ao disposto nos projetos e normas técnicas, assegurando a qualidade dos resultados.
- descrever processos e elaborar relatórios com resultados de atividades técnicas, emitindo parecer dentro das normas legais.
- prestar assistência técnica para aquisição de bens e serviços, instalação e manutenção de sistemas e equipamentos eletrônicos.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

- Ao concluir a Etapa I e II: **Qualificação Profissional de Reparador de Circuitos Eletrônicos** – é o profissional que repara circuitos eletrônicos por meio de instrumentos, análise e rotinas de acordo com as normas técnicas, ambientais, de qualidade e de segurança e saúde no trabalho.
- Ao concluir as Etapas I, II e III: **Habilitação em Técnico de Nível Médio em Eletrônica** – é o profissional que realiza tarefas e serviços de instalações, operação e manutenção de sistemas eletroeletrônicos através de interpretação de ordens de serviços, desenhos, esquemas, diagramas e cronogramas de projetos. Realiza instalações de equipamentos e aparelhos ajustando parâmetros elétricos e lógicos, visando corrigir falhas. Zela pelo local de trabalho e pelas normas técnicas de segurança, higiene e meio ambiente, sob supervisão de engenheiros em diversas áreas da indústria.

5.2.2.1.3 Curso Técnico de Eletrotécnica na modalidade Integrado (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

O curso técnico em Eletrotécnica, do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, encontra espaço privilegiado no mundo do trabalho, principalmente na indústria e nas empresas de prestação de serviços, por se tratar de um profissional importante para o funcionamento desses setores da economia. Além disso, o Estado do Rio de Janeiro apresenta uma enorme diversidade econômica, com pelo menos um projeto novo de grandes dimensões em cada região. No Norte, são os novos campos de exploração e produção de petróleo e a implantação de um ambicioso Pólo de Fruticultura que abrem oportunidades para equipamentos, infra-estrutura e emprego. No Sul, se consolida o pólo metal-mecânico, em especial, o setor automotivo e o seu grande potencial multiplicador. Na Região Metropolitana, o pólo gás-químico inicia suas obras de implantação, o Porto de Sepetiba começa a atrair inúmeros negócios para a sua área de influência. Na Região Serrana, além de um natural pólo de confecções, estão se instalando várias empresas de softwares e de alta tecnologia. Na cidade do Rio de Janeiro se localizam as sedes das maiores empresas de telecomunicações do Brasil viabilizando um audacioso projeto voltado a Tecnologia da Informação.

O curso visa:

- preparar profissionais- competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber;
- saber fazer e gerenciar atividades de execução, operação e manutenção de instalações e equipamentos eletro-eletrônicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e no próprio negócio como empreendedor.

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente à qualificação profissional identificada no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 4.413 (quatro mil quatrocentas e treze) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

- Ao concluir a Etapa I e II: Qualificação Profissional de **Eletricista Industrial** – é o profissional que realiza montagem e instalação de equipamentos e componentes industriais, conforme planejamento e projetos, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.
- Ao concluir as Etapas I, II e III: Habilitação em **Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica** – é o Profissional que executa tarefas referentes a projetos, construções, manutenção e reparo de sistemas de produção e transmissão de energia e suas aplicações. Elabora desenhos, desenvolve, dirige e executa projetos de instalações elétricas. Organiza o local de trabalho e trabalha segundo normas técnicas de segurança, higiene, qualidade e proteção ao meio ambiente.

5.2.2.1.4 Curso Técnico de Construção Naval na modalidade Integrado (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

A Indústria Naval é uma atividade industrial que absorve mão de obra específica e qualificada. O Estado do Rio de Janeiro, devido a sua localização, apresenta vocação histórica para este tipo de indústria. A Escola Técnica Estadual Henrique Lage continua a contribuir com parcela significativa de formação de mão-de-obra especializada para o setor, localizada, junto aos principais estaleiros do nosso Estado, tem grande tradição na formação de técnicos para esta atividade, os quais têm favorecida a inserção mais rápida no mercado de trabalho local, sendo a única escola do Estado a formar técnicos para o setor.

Estrutura Curricular do Curso:

A organização do curso Técnico de Nível Médio em Construção Naval, do eixo tecnológico de Produção Industrial, está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente à qualificação profissional identificada no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 4.012 (quatro mil e doze) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

O curso visa:

- preparar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber;
- aplicar conhecimentos, inovar e participar de atividades de planejamento, execução e acompanhamento na construção dos cascos de navios e plataformas com conhecimentos nas áreas de projetos, especificações, seleção e compras, armazenamento, preparação, montagem, edificação, acabamento, provas e testes, garantia de entrega e controle da qualidade de todos os processos e procedimentos envolvidos.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

- Ao concluir a Etapa I e II: Qualificação Profissional de **Desenhista de Estruturas Navais** – é o profissional que desenvolve e interpreta desenhos técnicos por meio da utilização de instrumentos e programas específicos, trabalhando sob a supervisão técnica, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.
- Ao concluir as Etapas I, II e III: Habilitação em **Técnico de Nível Médio em Construção Naval** – é o Profissional que atua em estaleiros, realizando as seguintes atividades de direção de turmas de trabalho, execução de ensaios e controle de solda, planejamento da produção, recepção de material, controle de qualidade, reparo na construção, encanamento. Atua também em escritórios de planejamento, no desenho de estruturas de navios e *offshore*, e realizando projetos em 3D.

5.2.2.1.5 Curso Técnico de Manutenção em Máquinas Navais na modalidade Integrado (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

O Brasil vem passando por significativas transformações em todos os setores da economia, tornando-se em 2011, a sexta potência econômica do mundo, segundo o instituto de pesquisa CEBR (Centre for Economics and Business Research). O Sistema Firjan elaborou um trabalho intitulado: Perspectivas Estruturais do Mercado de Trabalho na Indústria Brasileira - 2020, sinalizando que para garantir competitividade, as exigências em termos de formação dos profissionais serão altas e, na área de produção, será muito difícil se empregar sem pelo menos um curso técnico. O Estado do Rio de Janeiro é equipado com um parque industrial que atende aproximadamente 90% da capacidade nacional instalada, com atividades de construção de plataformas, navios *offshore* (navios de apoio) e renovação da frota de petróleo. A proximidade da Escola com a grande maioria dos estaleiros navais, e

excelência dos cursos ministrados, justificam plenamente a existência do curso para atender à demanda de mão-de-obra qualificada das indústrias locais.

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso Técnico de Nível Médio em Manutenção de Máquinas Navais, do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas. A carga horária total das etapas é de 4.347 (quatro mil trezentas e quarenta e sete) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

O curso visa:

- preparar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber para aplicar conhecimentos, inovar e participar de atividades na Indústria Naval, no setor de Máquinas e Tubulações, também com conhecimento de cascos e soldas, para o trabalho em manutenção, projetos, execução, controle de qualidade.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Técnico em Máquinas Navais – aluno que concluir o curso, obtendo aprovação em todos os componentes curriculares.

5.2.2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONALTÉCNICA DE NÍVEL SUBSEQUENTE

A educação profissional técnica de nível Subseqüente integra às diferentes formas de educação, o trabalho, à ciência e à tecnologia, além de oferecer oportunidades para a prática da educação continuada, qualificação e habilitação aos profissionais que já se encontram no mercado de trabalho buscando atualização de conhecimentos tecnológicos integrados ao exercício da cidadania e preocupações com o meio ambiente.

5.2.2.2.1 Curso Técnico em Edificações na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente a qualificação profissional identificada no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Desenhista da Construção Civil – título que o aluno obtém ao final da segunda etapa, desde que tenha concluído com êxito a respectiva etapa.

Técnico em Edificações - título que o aluno obtém ao concluir o curso, obtendo aprovação em todos os componentes curriculares.

5.2.2.2.2 Curso Técnico em Eletrônica na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais identificadas no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Reparador de Circuitos Eletrônicos - certificação parcial alcançada ao final da segunda etapa desde que o aluno tenha concluído com êxito a respectiva etapa.

Técnico de nível médio em Eletrônica - o aluno que concluir o curso obtendo aprovação em todos os componentes curriculares.

5.2.2.2.3 Curso Técnico em Eletrotécnica na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais identificadas no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Eletricista Industrial – ao concluir a Etapa I e II. É o profissional que realiza montagem e instalação de equipamentos e componentes industriais, conforme planejamento e projetos, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.

Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica – ao concluir as Etapas I, II e III. É o profissional que executa tarefas referentes a projetos, construções, manutenção e reparo de sistemas de produção e transmissão de energia e suas aplicações. Elabora desenhos, desenvolve, dirige e executa projetos de instalações elétricas. Organiza o local de trabalho e trabalha segundo normas técnicas de segurança, higiene, qualidade e proteção ao meio ambiente.

5.2.2.2.4 Curso Técnico em Construção Naval na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais identificadas no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas)

horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Desenhista de Estruturas Navais – qualificação alcançada pelo aluno ao concluir as etapas I e II. É o profissional que desenvolve e interpreta desenhos técnicos por meio da utilização de instrumentos e programas específicos, trabalhando sob a supervisão técnica, de acordo com as normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, higiene e saúde.

Técnico de Nível Médio em Construção Naval – qualificação alcançada pelo aluno ao concluir as etapas I, II e III. É o Profissional que atua em estaleiros, realizando as atividades de direção de turmas de trabalho, execução de ensaios e controle de solda, planejamento da produção, recepção de material, controle de qualidade, reparo na construção, encanamento. Atua também em escritórios de planejamento, no desenho de estruturas de navios e *offshore*, e realizando projetos em 3D.

5.2.2.2.5 Curso Técnico em Manutenção de Máquinas Navais na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais identificadas no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Técnico de Nível Médio em Máquinas Navais – qualificação que o aluno alcança ao concluir as etapas I, II e III. É o Profissional que realiza tarefas relacionadas ao controle, manutenção e instalação

de máquinas e equipamentos, projetando melhorias nos sistemas convencionais e propondo incorporação de novas tecnologias no setor de máquinas navais.

5.2.2.2.6 Curso Técnico em Saneamento na modalidade Subseqüente (Adaptado do Plano de curso FAETEC)

Justificativa:

Os problemas ambientais estão, a cada dia, mais evidentes; o lançamento *in natura* de esgotos domésticos nos rios, nas principais cidades e a falta de sistemas adequados de coleta e tratamento de esgotos caracterizam-se como um dos principais problemas ambientais, juntamente com a disposição de lixo urbano a céu aberto nas margens dos rios e lagoas ou mesmo em lixões, sendo responsáveis por um grande número de doenças que afligem especialmente crianças e idosos.

No Brasil existe um grande déficit na área de saneamento, principalmente no que se refere ao esgotamento sanitário. Dados relativos a esses serviços mostram que a área coberta pelo saneamento é muito baixa e que existem regiões no Brasil que apresentam quadros mais críticos e preocupantes. Quando falamos em saúde e qualidade de vida, estamos falando também de cidades com saneamento básico, pois o saneamento têm ações diretas que influenciam na saúde do indivíduo. Há no país uma crescente preocupação nessa área e várias tentativas estão sendo postas em prática no sentido de equacionar esses problemas, buscando soluções que viabilizem levar os serviços de esgotamento sanitário a toda população, independente da situação econômica, social e urbanística.

O crescimento populacional desenfreado tem aumentado consideravelmente a demanda de água e outros recursos naturais, aumentando, conseqüentemente, a produção de resíduos sólidos, líquidos e gasosos, proporcionando pressões cada vez mais elevadas ao meio ambiente, impactando direta e indiretamente na saúde pública.

Com o desenvolvimento cada vez maior da legislação ambiental, as questões relacionadas ao saneamento e meio ambiente tornaram-se um dos grandes temas a polarizar o cenário internacional, trazendo como conseqüência, a estruturação do setor dentro da estrutura administrativa do Estado Brasileiro. Este novo enfoque deixou em evidência um setor altamente problemático, carente de definição política, de estrutura administrativa e de mudanças nas mentalidades que presidem as culturas internas de seus principais órgãos. Mostrando a necessidade de capacitar os órgãos públicos em todos os níveis da administração, dentro da ótica socioambiental.

Arelada à legislação, destacamos a formação de profissionais capacitados e com uma visão técnico-científica ampla e atualizada nas bases e formas da gestão do meio ambiente e do uso sustentável dos recursos naturais. Para tanto, fornecer elementos interdisciplinares à formação de nossos educandos de forma a capacitá-los e a integrarem equipes multidisciplinares de trabalho e a

buscarem novas perspectivas de abordagem das questões emergentes na promoção do desenvolvimento sustentável.

Diante desse quadro fica claro que há uma necessidade urgente de investimentos e desenvolvimento nessa área e conseqüentemente a necessidade de qualificar trabalhadores para um melhor desempenho profissional.

Nessa perspectiva, a Escola se propõe a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio em Saneamento na forma Subseqüente por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando o Técnico em Saneamento, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar a formação humana e o desenvolvimento econômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social.

Estrutura Curricular do Curso:

A estrutura curricular do curso Técnico de Nível Médio em Saneamento, que de acordo com o CNCT, pertence ao Eixo Tecnológico de Infraestrutura, observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico e no Decreto nº 5154/04.

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente a habilitação profissional identificada no mercado de trabalho.

A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o Estágio Profissional Supervisionado opcional, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso.

A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de Estágio Profissional Supervisionado.

O curso visa:

Preparar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente com um novo perfil de saber para:

- Atuar corretiva e preventivamente nas instalações de abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto, elaborando e realizando manutenção, supervisão e controle dos parâmetros ambientais adequados, assegurando a qualidade do fornecimento de água e lançamento de efluentes.

- Assessorar projetos de tratamento de água, tratamento de águas residuais e realizar a manutenção e operação destas unidades.
- Acompanhar projetos e execução de drenagem pluvial.
- Desempenhar funções técnicas na limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos.
- Auxiliar no atendimento à legislação ambiental por parte de empresas públicas e privadas.
- Promover e ingressar em atividades de educação ambiental para preservação e conservação do meio ambiente.
- Supervisionar e desenvolver trabalhos referentes à vigilância sanitária.
- Participar de atividades relacionadas à execução de aterros sanitários e projetos de reciclagem e de compostagem.
- Qualificar jovens e adultos para o desempenho de atividades relacionadas ao saneamento: tratamento e distribuição de água, tratamento e coleta de esgoto, drenagem urbana e resíduos sólidos.
- Atuar na construção de estações de tratamento de águas e esgotos.
- Atuar em obras de captação, transporte e tratamento de águas.
- Realizar a manutenção de equipamentos e redes.
- Executar e conduzir a execução de aterros sanitários e obras para disposição e reciclagem de resíduos e unidade de compostagem.
- Implementar estratégias de captação, tratamento e distribuição de água.
- Planejar a execução e elaboração de orçamento de obras de saneamento.
- Gerar novas possibilidades de empregabilidade para a população economicamente ativa de nossa região.
- Preparar profissionais para a área de saneamento que tenham um novo perfil, de saber fazer e gerenciar o processo.
- Requalificar os profissionais que já atuam na área para que utilizem adequadamente de métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, visando à qualidade do saneamento.
-

Estrutura curricular do curso:

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas, com terminalidade correspondente as qualificações profissionais identificadas no mercado de trabalho. A carga horária total das etapas é de 1200 (mil e duzentas) horas. Caso o aluno realize o estágio supervisionado não obrigatório, a carga horária do mesmo, de 400 (quatrocentas) horas, será acrescida à carga horária total do curso. A realização do estágio configura-se em um importante momento de integração dos conceitos trabalhados na escola a partir da

prática para os alunos, desta forma, apesar de ser opcional, é recomendado que os mesmos cumpram a carga horária de estágio supervisionado.

Perfis profissionais das qualificações / Perfil profissional de conclusão do curso:

Técnico de Nível Médio em Saneamento – qualificação que o aluno alcança ao concluir as etapas I, II e III. É o profissional que atua na área de saneamento básico, construindo sistemas e redes de água, esgoto, lixo industrial e doméstico. Ajuda o engenheiro sanitário ou ambiental a fiscalizar a qualidade da água e o tratamento do esgoto, bem como a gerenciar o armazenamento do lixo em aterros sanitários e usinas de compostagem. Pode projetar e acompanhar a construção de redes de drenagem, para evitar enchentes, participar de projetos de monitoramento da qualidade do ar, da água e do solo, comandar o tratamento de efluentes e resíduos da produção industrial ou, ainda, implantar tecnologias para diminuir a poluição causada por indústrias.

6 REQUISITOS DE ACESSO AOS CURSOS

A matrícula de alunos obedecerá aos critérios fixados pela FAETEC e a legislação vigente sendo atendidos os seguintes requisitos:

1. a matrícula não estará sujeita a pagamento de qualquer natureza;
2. a matrícula de alunos portadores de necessidades especiais estará assegurada, em regime de inclusão, os recursos e serviços educacionais especiais são organizados e implementados institucionalmente, conforme edital FAETEC e legislação própria;
3. a matrícula estará condicionada à apresentação da documentação exigida em edital, sem a qual a vaga ficará automaticamente disponível para outro candidato.

7 INCLUSÃO

Os alunos portadores de necessidades especiais serão matriculados em turmas regulares, sendo acompanhados por profissional especializado e concursado para tal fim, que orientará as práticas educativas, não substituindo a escolarização, mas contribuindo para ampliar o acesso ao currículo visando à promoção, acesso e permanência dos educandos na escola.

Caberá também ao profissional responsável pelas questões de diversidade e inclusão educacional da escola:

- mediar as práticas de educação especial, visando à inclusão;

- manter a Sala de Recursos Multifuncionais, onde realizará a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos para o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

8 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

8.1 Processo de avaliação

No processo de avaliação prevalecerão os aspectos qualitativos, respeitando os princípios pedagógicos de interdisciplinaridade e contextualização. A avaliação se dará de forma continuada, cumulativa, participativa, sistemática, realizada para diagnosticar o estágio de aprendizagem do aluno e a eficácia das estratégias de ensino.

A avaliação de aproveitamento de todos os componentes curriculares deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas. Observando também as necessidades educacionais de cada aluno, podendo realizar avaliações diferenciadas de acordo com as necessidades educacionais apresentadas pelos mesmos.

Em cada trimestre e/ou bimestre e nos diferentes componentes curriculares haverá, no mínimo, dois instrumentos diversificados de avaliação, contemplando o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e de cada turma.

Os alunos terão direito a notas A e B (8.1.2), a recuperação paralela (8.1.3), tal como a recuperação final (8.1.5), caso persista a insuficiência no rendimento escolar do aluno.

8.1 Periodicidade

A periodicidade para o registro da síntese dos resultados da avaliação do aproveitamento constituir-se-á em três trimestres para os cursos anuais, e dois bimestres para os cursos semestrais.

8.1.2 Notas A e B

A avaliação do aproveitamento em todos os componentes curriculares que constituem a etapa (Ensino Médio integrado ao Técnico) e/ou bimestre (curso Técnico na modalidade Subsequente) incidirá sobre o desempenho dos alunos, nas diferentes situações de aprendizagem, consideradas as competências e habilidades propostas para cada um deles.

Em cada etapa e/ou bimestre do período letivo serão aplicados, no mínimo, dois instrumentos de avaliação, sendo um de caráter objetivo, de verificação do conteúdo apreendido pelo aluno (NOTA B) ao longo da etapa ou bimestre, cujo valor é de 0,0 a 6,0 pontos e outro, especificamente de caráter subjetivo (NOTA A), cujo valor é de 0,0 a 4,0 pontos. A nota A tem como objetivo comprometer o aluno no seu processo ensino-aprendizagem, colaborando na construção da sua nota, através da apresentação de seminários, elaboração de textos, frequência e assiduidade às aulas, respeito ao prazo para entrega dos trabalhos etc.

O somatório das notas A e B deverá ser igual a 6,0 pontos no mínimo para a aprovação na etapa e/ou bimestre.

8.1.3 Recuperação paralela

Caso o aluno obtenha uma nota inferior a 6,0 pontos, ele terá direito a uma nova verificação da sua aprendizagem, ainda dentro da etapa e/ou bimestre (recuperação paralela). A nota obtida na recuperação substituirá a nota da etapa, se for superior a mesma. Caso o aluno obtenha na recuperação nota inferior a obtida durante a etapa prevalecerá a nota da etapa.

8.1.4 Da síntese dos resultados

Será considerado promovido para a série e/ou etapa seguinte, o aluno que ao término do período letivo, obtiver como resultado do seu aproveitamento, média igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular, com frequência mínima de 75% do total das horas letivas da matriz curricular.

8.1.5 Recuperação final

O aluno que persistir com insuficiência no seu rendimento escolar após a divulgação da média final, média inferior a 6,0 (seis), em até três componentes da Formação Geral e até seis da Formação Técnica, no caso do Ensino Médio integrado ao Técnico e, até três componentes da Formação Técnica, no caso do aluno do curso Subsequente, terá direito a realizar estudos de recuperação final.

Após os estudos de recuperação final, o aluno será submetido a uma avaliação cujo resultado substituirá a média final do(s) respectivo(s) componente(s) curricular(es), devendo alcançar nota igual ou superior a 6,0 (seis) para promoção.

8.1.6 Regime de Progressão Parcial de Estudos

Na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, se admitirá a progressão parcial, com acumulação de até três componentes curriculares. Na Educação Profissional Subsequente, se admitirá a progressão parcial, com acumulação de até dois componentes curriculares.

O atendimento aos alunos em regime de progressão parcial dar-se-á de forma reiterada e diversificada, em horário diferente daquele em que os alunos estejam regularmente matriculados, com vistas a atingir os objetivos previstos para o(s) componente(s) curricular (es) objeto(s) de defasagem.

O Coordenador de Disciplina ou Curso deverá apresentar à Equipe Técnico-Pedagógica da UE o planejamento da progressão parcial, as estratégias de ação e avaliação propostas pela equipe de professores da disciplina.

A carga horária da progressão parcial deverá ser compatível com o componente curricular em questão, conforme previsto na matriz curricular, com a duração de, no mínimo, 1 (um) semestre letivo. Não será permitida a progressão parcial na terceira série do Ensino Médio.

A retenção em componentes curriculares cursados em regime de progressão parcial não determinará a retenção na série ou ano de escolaridade.

No Ensino Médio Integrado o aluno não poderá acumular duas progressões parciais do mesmo componente curricular, devendo realizar novamente a dependência na qual ficou retido e a série em curso.

8.1.6.1 Progressão Parcial na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio

Na Educação Profissional, na forma integrada ao Ensino Médio, após os estudos de recuperação final, o aluno ainda ficar retido em até três componentes curriculares das disciplinas técnicas e dois componentes curriculares das disciplinas da formação geral, será promovido para a série seguinte, devendo cursar, em paralelo, as disciplinas em que ficou retido na série anterior.

8.1.6.2 Progressão Parcial na Educação Profissional Subsequente

No caso da Educação Profissional, na modalidade Subsequente, após os estudos de recuperação final, o aluno ainda ficar retido em até dois componentes curriculares, será promovido para a série seguinte, devendo cursar, em paralelo, as disciplinas em que ficou retido na série anterior.

O atendimento aos alunos em regime de progressão parcial dar-se-á em horário diferente daquele em que os alunos estejam regularmente matriculados ou em forma de plano de estudos.

8.1.7 Aproveitamento de Estudos

Nos Anos Finais do Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os componentes curriculares cursados e concluídos com êxito pelo aluno e devidamente comprovados, poderão ser aproveitados, mediante avaliação pela Supervisão Educacional da U.E das competências adquiridas e carga horária cumpridas, considerando-se a legislação vigente.

Art. 190. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser aproveitados conhecimentos e experiências anteriores, após análise da Supervisão Educacional e Coordenação Técnica, quando diretamente relacionados, com o nível de ensino e com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional.

Art. 191. O aproveitamento de estudos da Educação Profissional de cursos de Formação Inicial e Continuada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser feito pela Supervisão Educacional e pela Coordenação Técnica, mediante avaliação das competências, carga horária cumprida e o perfil de conclusão da habilitação requerida. (REGIMENTO INTERNO DA FAETEC, p.48).

8.2 Práticas pedagógicas inovadoras/Atividades complementares

Em nossa escola, as coordenações dos cursos técnicos de Edificações, representada pelo professor Carlos Eduardo Almeida, Eletrônica, representada pelo professor Altair dos Santos e Máquinas Navais, representada pelo professor Sérgio de Assis Lima, na modalidade integrado ao Ensino Médio, têm se destacado pelas práticas pedagógicas inovadoras. Os professores em questão têm aproveitado o componente curricular Projeto Final para oportunizar a seus alunos, através da elaboração e a realização de projetos, o contato direto com o seu futuro objeto de trabalho, assim como a participação em feiras e exposições técnicas.

No contato externo com outros alunos e professores de cursos técnicos e até universitários, nas feiras e exposições, os alunos têm a oportunidade de através da troca de conhecimentos e experiências, amadurecer do ponto de vista intelectual e profissional. Além de ter o seu esforço pessoal reconhecido, através da premiações nas feiras, até no exterior; participações em programas de televisão e reportagens em jornais..

Encontram-se em anexo, os projetos que estão sendo desenvolvidos nesta Unidade Escolar, nesse ano letivo.

8.3 Prática profissional

A prática profissional, atividade essencial à formação do aluno, integra o currículo da habilitação proposta e está inserida na carga horária total do curso. A prática profissional será iniciada nos laboratórios da Unidade Escolar, sob a orientação do professor, que coordenará atividades voltadas para os procedimentos técnicos e orientação na utilização de produtos, materiais e

equipamentos da área e pressupõe intercâmbio permanente entre a teoria e a prática, perpassando todas as etapas, de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos práticos oriundos das teorias tratadas nos conhecimentos científicos. A prática profissional pode ser desenvolvida na própria unidade de ensino e fora dela, através de atividades como: estudos de caso; conhecimento do mercado; pesquisas individuais e em equipe; visitas técnicas a instituições públicas e/ou particulares; e, elaboração de projetos, individuais ou coletivos, com prazos para início e término e apresentação de relatórios. A prática profissional oportuniza ao aluno: a integração entre os componentes curriculares; visão de como e onde atua o técnico de nível médio; relacionamento com o mercado de trabalho; aprimoramento dos alunos em sua área de atuação profissional.

8.4 Setor de Estágio

ANEXOS

PROJETOS PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS

ÁREA: EDIFICAÇÕES

ÁREA: ELETRÔNICA

PROFESSOR ORIENTADOR: ALTAIR MARTINS DOS SANTOS

PROJETO 1 – MONITORADOR AUXILIAR NA PREVENÇÃO DO MANIFESTO DA FOLICULITE PITIROSPÓRICA

OBJETIVO

O projeto consiste em uma maneira de controlar o manifesto de alguns casos específicos de foliculite, por meio de uma pulseira que irá monitorar a temperatura em que cada indivíduo começa a sentir os efeitos da doença e, a partir daí, emitir sinais de aviso para precaução do "ataque" da foliculitepitirospórica.

O projeto irá monitorar a temperatura da pessoa continuamente. Sendo que o portador será responsável por gravar a temperatura dos primeiros 3 (três) manifestos utilizando a pulseira. E automaticamente ela tiraria uma média da temperatura, avisando previamente para que se tome as devidas providências.

JUSTIFICATIVA

Uma maneira de controlar o manifesto de alguns casos específicos de foliculite, de forma que possa conviver melhor com ela.

OBJETO

O projeto utilizará a linguagem C no compilador CCS C para a programação do microcontrolador PIC 16F676 que por meio da porta analógica RA0, receberá os sinais do LM35(Sensor de Temperatura). Da mesma forma será empregado um Vibracal que será o sinalizador dos devidos

processos.

O circuito irá conter 2 (dois) botões. Um para gravação das temperaturas pelo usuário e outro com funcionalidade de Reset. O de gravação foi inserido para maior eficácia do projeto. Pois, apesar de termos ciência da temperatura de proliferação não temos das outras condições do corpo do indivíduo. Caso o portador queira reutilizar o aparelho em outra pessoa ou os fatores diversos tenham mudado (ocasionado por tratamento para acne, por exemplo) incluímos o Reset.

O vibracal será o intermediador entre o circuito e o usuário. Sendo responsável por acusar a gravação, o acionamento do reset e a chegada dos sintomas.

Será alimentado por baterias, funcionando com uma corrente contínua (DC) 5V.

METODOLOGIA

O ponto de partida é a pesquisa sobre a foliculite em geral. Logo a identificação da específica desse projeto. Necessitando uma pesquisa mais a fundo da causa. Até compreender o motivo da ligação dela com a temperatura corporal.

Após, pelas incessantes dúvidas causadas pelos artigos com base generalizada, será elaborado um questionário e marcada uma consulta com um dermatologista para abater as questões, juntamente opinando no protótipo sobre sua eficácia.

Mediante a fundamentação teórica inicia-se a elaboração do projeto. Abaixo serão mencionadas as etapas.

I – Desenvolvimento do programa: Será utilizada a linguagem de programação C no compilador CCS C para inserir comandos no PIC, como ler a temperatura continuamente e gravada recebendo o devido comando.

II – Desenvolvimento do circuito: Elaboraremos um layout do circuito no programa PROTEUS para verificar o funcionamento antes de gravar o PIC, em seguida reconstruiremos no protoboard testar o funcionamento em uso real, se for notado algum erro ou nova possibilidade de funcionamento, será realizado as devidas alterações.

III – Construção do protótipo: Criação de uma placa de circuito impresso, através de um layout desenvolvido no programa ARES do pacote PROTEUS.

TESTES E ANÁLISE DE DADOS

- Realização de diversos testes para a análise da eficácia e qualidade do sistema;
- Teste do circuito: Serão Realizados diversos testes para analisar a eficácia e o desempenho do projeto. Desde a conexão e funcionalidade dos elementos, até de armazenamento, leitura e emissão de dados. Com isso calcular a possibilidade de erro;
- Teste de manuseio: Colocaremos possíveis portadores da doença para utilizar a pulseira. Os resultados serão colocados em um gráfico. Ao termino será preenchido pelo usuário sobre a portabilidade, o conforto, e as dificuldades, se houve alguma. O questionário será feito por tabela e, posteriormente, será analisado.

PROJETO 2 – SENSOR DE METANO INTELIGENTE

OBJETIVO

O projeto consiste em realizar a implantação de um sensor de gás que, através de comunicação Ethernet, envie um alerta à central de bombeiros e, caso necessário, aos residentes do local, a fim de prevenir explosões ocasionadas pelo gás CH₄.

O Sensor de Metano Inteligente será usado para detectar e emitir um alerta, quando a concentração atmosférica atingir 25%, via comunicação GSM, para a central de bombeiros mais próxima sobre a concentração de CH₄ no subterrâneo naquela área. Assim que recebido o alerta, equipes de bombeiros seriam enviadas para interditar a área enquanto a situação não se normalizar. Caso os bombeiros demorem a responder e a concentração atinja 50%, será emitido um forte alarme, para que as pessoas se afastem de local.

JUSTIFICATIVA

A necessidade de um sensor de gás CH₄ que envie um alerta à Defesa Civil, e, caso necessário, aos residentes do local, em tempo real, aumentando, assim, o tempo de resposta das autoridades para uma evacuação do local, a fim de prevenir danos aos mesmos.

OBJETO

Será desenvolvido uma placa de circuito impresso no programa ARES, do pacote PROTEUS, associando um sensor catalítico, calibrado para gás metano; um Arduino Uno, um ArduinoShield Ethernet e uma fonte de energia. Também será necessário um programa supervisor que será instalado em um monitor da central de bombeiros.

O projeto a ser desenvolvido consiste na utilização da linguagem C no compilador Arduino 1.0.5 para criar uma sketch em um Arduino Uno, que por meio de sua porta analógica receberá os sinais enviados pelo sensor catalítico, interpretando os códigos a serem feitos e enviando um comando ao ArduinoShield - conectado ao cabo de rede do prédio - que, por sua vez, enviará um sinal ao programa supervisor na central de bombeiros, que deverá ser configurada durante a instalação do equipamento, onde haverá um dispositivo que irá disparar um alarme para avisar que foi recebido um alerta.

O sensor catalítico, por sua vez, deve ser configurado para gás metano e calibrado com 2% de gás metano, e 98% de ar e ajustado para que ao detectar um acúmulo de 25% de CH₄ envie um sinal ao modulador e, ao atingir 50% de concentração na atmosfera, acione um alarme instalado no prédio, junto a um novo alerta à Defesa Civil e, logo após, o desligamento automático do circuito.

METODOLOGIA

Será desenvolvido um protótipo eletrônico como solução ao problema instituído.

Inicialmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conseguir mais informações sobre o gás CH₄, comunicação Ethernet, desenvolvimento de programas com Visual Basic, e sobre os sensores catalíticos já existentes, isto é, seu funcionamento, sua capacidade, suas falhas, o preço médio de mercado.

Assim, com os dados adquiridos, será iniciada a elaboração do protótipo através das seguintes etapas:

I- Desenvolvimento do programa: Utilizando a linguagem de programação C no compilador Arduino será realizado um algoritmo que ao detectar uma acumulação de 25% e 50%, envie um alerta através do ArduinoShield, dispare um alarme, respectivamente.

II- Desenvolvimento do circuito: Montagem do circuito no protoboard, com o objetivo de mostrar seu funcionamento em uso real, realizar alterações necessárias e corrigir possíveis erros. Os avanços dos testes serão anotados em tabelas e gráficos.

III- Desenvolvimento do protótipo: Criação de uma placa de circuito impressa, através de um layout desenvolvido no programa ARES do pacote PROTEUS.

IV- Desenvolvimento do Supervisor: Criação do programa supervisor, que será instalado na central de bombeiros, usando Visual Basic.

TESTES E ANÁLISE DE DADOS

Serão realizados diversos testes para a análise da eficácia, excelência e qualidade do sistema.

- Será necessário a ida à um laboratório especializado em gases para testar o funcionamento do sensor, para a segurança dos alunos ao usar o cilindro de calibração;
- Testar a comunicação via Ethernet e do supervisor em diversas ocasiões, tendo em vista o local de instalação, a velocidade de rede, distancia e limitações;
- Por ultimo, serão realizadas diversas simulações com o circuito completo, para que seja testado a excelência do funcionamento real do protótipo.

PROJETO 3 – APARELHO REGISTRADOR DE COMPRAS ACOPLADO AO CARRINHO DE SUPERMERCADO

OBJETIVO

O projeto visa desenvolver um protótipo que, lendo o código de barras dos produtos, calcule o preço total a ser pago, para que o cliente saiba quanto vai gastar previamente, a fim de ajudá-lo a controlar seus gastos e manter sua saúde financeira.

Será elaborado, então, um projeto que visa informar o consumidor sobre o valor que está sendo gasto por ele no supermercado, de forma a alertá-lo sobre o preço total da compra. Trata-se de um aparelho, que acoplado a um carrinho de compras, lerá o código dos produtos e somará os preços, de forma a informar o preço final ao cliente. A empresa que adotasse esse projeto estaria ajudando seus clientes, ganhando a confiança dos mesmos.

JUSTIFICATIVA

Este projeto será de grande auxílio tanto para os clientes como para o supermercado. Com o cálculo dos preços dos produtos somados, os clientes poderão comparar o valor total da compra com o dinheiro disponível, de forma a evitar o descontrole de gastos e dar mais tranquilidade ao consumidor, fazendo com que ele tenha a noção do quanto irá gastar antes de chegar ao caixa. O supermercado ganhará a confiança dos clientes, que buscam por marcas mais transparentes.

OBJETO

Será utilizado um leitor de código de barras PS/2 Elgin Ccd Bs313 para captar as informações dos produtos.

O projeto a ser desenvolvido consiste na utilização da linguagem C no compilador CCS C para a programação do microcontrolador PIC 18f452, que por meio de suas portas digitais receberá os sinais enviados pelo leitor, e a partir desse sinal saberá o valor do preço dos produtos por meio de informações recebidas de uma central, guardando esse valor e somando-o com valores de outros produtos adicionados. Juntamente, o display LCD _____ mostrará em sua tela o andamento das etapas de funcionamento.

Ao utilizar o produto, o cliente deverá utilizar um teclado, onde terá de ligar o aparelho, que será alimentado por uma bateria. Sempre que o leitor fosse utilizado em qualquer produto, o consumidor poderá multiplicar o valor dele por algum número, e caso desejar, poderá retirar algum produto. Todas essas informações serão disponibilizadas no display.

METODOLOGIA

Será desenvolvido um protótipo eletrônico como solução ao problema instituído.

Como princípio desta pesquisa será buscado informações sobre o controle de gastos, ou seja, quanto um brasileiro ganha em média, quanto gasta, problemas com compras impulsivas e produtos mais consumidos. Será pesquisado também sobre marketing, especialmente o ramo Flawsome, nas suas vertentes HumanBrands e TransparencyTriumph.

Assim, com os dados adquiridos, será iniciada a elaboração do circuito eletrônico através das seguintes etapas:

I – Desenvolvimento do programa: Utilizando a linguagem de programação C no compilador CCS C para a instituição de rotinas de funcionamento do microcontrolador PIC, ou seja, recepção do sinal emitido pelo leitor, processamento de informações, transmissão e recepção de dados para a central e exibição no display LCD _____.

II – Testes de leitura do código: serão realizados testes para descobrir se o leitor funciona corretamente, com programas desenvolvidos com o objetivo de fazer com que o código do produto apareça em um display LCD 16x2. Estes testes serão realizados em um protoboard.

III – Testes com transeptores: serão realizados testes cujo objetivo será estabelecer uma comunicação em o PIC e a central.

IV – Desenvolvimento do circuito: montagem do circuito no protoboard, com o objetivo de mostrar seu funcionamento em uso real, realizar alterações necessárias e corrigir possíveis erros.

V – Construção do protótipo: criação de uma placa de circuito impressa, através de um layout desenvolvido no programa ARES, do pacote PROTEUS.

VI – Testes e análise: realização de diversos testes para verificação da eficácia, excelência e qualidade do sistema.

TESTES E ANÁLISE DE DADOS

Os testes serão realizados da seguinte maneira: diversos produtos, cujo valor já estará previamente contido na central, serão utilizados nos experimentos, de forma a saber o preço de cada um, da soma de todos eles, e da soma de somente alguns deles. Serão feitas inúmeras tentativas com todas as possibilidades (adicionar, multiplicar e excluir produto, excluir compra) para verificar:

- Se o leitor funciona corretamente;
- Se a comunicação entre central e PIC funciona corretamente;
- Se os valores estabelecidos são interpretados corretamente;
- Se as operações matemáticas entre os preços dos produtos ocorrem sem dificuldade;
- Se existe dificuldade ou não no manuseamento do equipamento.

Para isso o protótipo será testado por vários voluntários sendo anotada pelo grupo a eficiência do projeto, as falhas e o grau de dificuldade de manuseamento, este último sendo dispostos em tabelas separadas por faixa etária e grau de instrução.

Desse modo, os resultados do funcionamento serão analisados e servirão para saber se será preciso fazer alterações.

PROJETO 4 – TEMPORIZADOR VOLTADO PARA O USO EM SISTEMAS HIDROPÔNICOS

OBJETIVO

O desenvolvimento de um temporizador próprio para o cultivo hidropônico que seja de fácil manuseio para qualquer usuário, que trabalhe com essa técnica de plantio, tornando automático o processo de irrigação.

Hidroponia "é uma técnica de cultivo vegetal que dispensa a utilização do solo ou outros substratos, na qual os elementos minerais essenciais para o crescimento e o desenvolvimento da planta são fornecidos através de solução nutritiva" (LOPES DA LUZ, 2008).

Para haver um cultivo de plantas hidropônicas com a qualidade adequada, há a necessidade de prestar atenção em determinados fatores. A temperatura em que as plantas estão expostas e o tempo de irrigação destas podem diretamente afetar o seu desenvolvimento. Estas podem ter dificuldade de se desenvolver dependendo da temperatura local e, devido a isso, poderá haver uma necessidade maior ou menor da frequência em que elas são irrigadas.

Será elaborado então um projeto que beneficie quem utiliza dessa técnica de cultivo, facilitando o seu trabalho e tornando o processo mais preciso. Ele será baseado em um temporizador

digital com chaves analógicas de fácil configuração de tempos pré-estipulados de irrigação do sistema hidropônico para que o usuário possa alterá-los sem nenhuma dificuldade conforme as estações do ano e às variações da temperatura do ambiente.

JUSTIFICATIVA

Necessidade de um temporizador específico para o plantio hidropônico, que possa substituir os convencionais, visto que estes possuem limitações de uso, o que pode levar eventualmente a irregularidades no sistema.

OBJETO

O projeto a ser desenvolvido consiste na utilização da linguagem C no compilador CCS C para a programação do microcontrolador PIC 18F452 que por meio das suas portas digitais, receberá os sinais do sensor LM35(Sensor de Temperatura) e do relógio DS1307 interpretando os códigos a serem feitos e tomando as decisões conforme a situação. Juntamente, o display LCD 20x4 mostrará em sua tela o andamento das etapas de funcionamento.

No painel do temporizador, haverá 6 (seis) botões e 4 (quatro) chaves seletoras analógicas que farão as configurações do temporizador e do relógio. Os 6 (seis) botões serão utilizados para ajuste do relógio (Um para entrar na programação, dois para ajuste do tempo, dois para ajustar o início e o final do dia e um último para confirmação) e as 4 (quatro) chaves analógicas para configurar os tempos de irrigação (Dois para ajustar o tempo de irrigação e de pausa diurno e dois para o noturno) para que assim o cultivo seja automatizado. A escolha das chaves seletoras analógicas se deve ao fácil manuseio destas, tornando o uso do equipamento mais simples ao usuário.

No display LCD serão mostrados sempre a data e hora atual, a temperatura ambiente e se o equipamento está atuando no modo de período diurno ou noturno. A temperatura local será mostrada no display em tempo real para que o usuário possa verificar se necessita realizar alterações e possa mudar a frequência de irrigação caso necessário.

No primeiro uso do sistema, será necessário programar a data atual e os horários de início e fim do período diurno, que varia conforme as estações do ano e a localização geográfica, para que possam ser configurados os tempos de irrigação do plantio. O tempo de irrigação e intervalos entre eles poderão ser configurados através das chaves seletoras analógicas. Eles serão divididos entre diurno e noturno havendo diferença apenas nos intervalos entre regas. Os valores escolhidos pelas chaves seletoras irão variar entre 3, 5, 10, 15, 20 e 30 minutos para os tempos de irrigação diurno e noturno e de pausa diurno. A chave para alteração do período de pausa noturno irá variar entre 1, 2, 3, 4, 5 e 6 horas por não haver a necessidade de uma irrigação constante nesse período.

O temporizador poderá ser ligado em corrente alternada (AC: 110V~220V), para o uso convencional e em corrente contínua (DC) para as regiões sem acesso a energia elétrica.

METODOLOGIA

Como início para a pesquisa será buscado informações sobre o impacto das altas temperaturas sobre o desenvolvimento das plantas, outros fatores que poderão afetar a sua estrutura física e as etapas de crescimento e os frutos.

Com esses dados adquiridos, será criado um questionário dirigido a um botânico para lhe perguntar sobre o processo de hidroponia e os fatores que levam a mudança nos tempos de irrigação que ele possa analisar o que pensa a respeito do protótipo a ser criado, como por exemplo, se facilitaria este método de plantio por automatizar o processo e ser de fácil manuseio para o usuário. Será pesquisada a relação entre o intervalo de tempo de irrigação do plantio e a temperatura do ambiente, para serem analisados os fatores que levam a variação deste intervalo.

Assim, com todos os dados adquiridos será iniciada a elaboração do circuito eletrônico através das seguintes etapas:

I – Desenvolvimento do programa: Será utilizada a linguagem de programação C no compilador CCS C para a instituição de rotinas de funcionamento do microcontrolador PIC, como por exemplo, o recebimento de informações sensor de temperatura e do relógio, o processamento de informações e o acionamento do temporizador;

II – Desenvolvimento do temporizador: Será realizada a montagem do temporizador no protoboard, para simular seu funcionamento no circuito, corrigir os erros e elaborar melhorias;

III – Desenvolvimento do circuito: Elaborar um layout do circuito no programa PROTEUS e reconstruir no protoboard para mostrar seu funcionamento em uso real, se possível, corrigir os erros e realizar alterações;

IV – Construção do protótipo: Criação de uma placa de circuito impresso, através de um layout desenvolvido no programa ARES do pacote PROTEUS;

V – Testes e análise: Realização de diversos testes para a análise da eficácia, excelência e qualidade do sistema.

TESTES E ANÁLISE DE DADOS

- **Teste do Temporizador:** Será verificadose o acionamento do temporizador está funcionando de forma devida pelo tempo programado. Serão realizados testes para saber a margem de erro dos tempos de acionamento e dos intervalos de irrigação comparados a um cronômetro calibrado. O resultado desse teste será representado em um gráfico. Será verificado também se o relógio apresenta o funcionamento esperado, sendo comparado com o mesmo cronômetro. Os resultados obtidos serão representados em tabelas;
- **Teste de Manuseio:** Será pedido a um determinado número de usuários que utilizem o temporizador desenvolvido e um temporizador digital convencional. Será cronometrado o tempo necessário para terminar a configuração de cada um deles. Os resultados obtidos serão representados através de um gráfico para que os dados possam ser comparados e

seja avaliada a diferença de tempo necessário para a configuração de cada temporizador. Ao final do teste será dado aos usuários um questionário para saber a dificuldade que eles tiveram ao utilizar os equipamentos. Os resultados dos questionários serão representados em tabelas e analisadas as respostas.

PROJETO 5 – DISPOSITIVO INTERATIVO COM O TRANSPORTE PÚBLICO PARA DEFICIENTES VISUAIS

OBJETIVO

Este projeto visa criar um dispositivo eletrônico para os deficientes visuais que facilite a sinalização para o motorista do transporte público parar no ponto de ônibus em que este se encontra sem a necessidade do auxílio de terceiros.

As dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais tais como a mobilidade reduzida, as poucas condições de acessibilidade, a dependência para o uso do transporte coletivo na sua locomoção, sinalizam o quanto a cidade precisa progredir no âmbito da inclusão.

Será elaborado, então, um projeto que visa ajudar os deficientes visuais na sociedade de forma que possam utilizar o transporte público com mais facilidade, acessibilidade e independência. O projeto se baseia em utilizar dois transceptores onde um deles ficará instalado dentro do transporte público e o outro com o deficiente visual. Assim que o usuário digitar o número do ônibus desejado num teclado em braile no seu transceptor, este emitirá um sinal constante de alcance de aproximadamente 200 metros (distância mínima ideal entre os pontos de ônibus). O transceptor instalado no ônibus receberá o sinal e avisará ao motorista que este deve parar no próximo ponto, pois haverá um deficiente visual esperando aquele transporte. Assim que chegar ao seu destino o motorista do ônibus apertará um botão transmitindo ao usuário que o avisará da presença do transporte no ponto.

JUSTIFICATIVA

A necessidade de um aparelho eletrônico que torne os deficientes visuais independentes no momento de tomar um transporte público. O fato de necessitar de ajuda de terceiros torna-se inviável, por exemplo, caso o usuário esteja sozinho em um ponto de ônibus. Soma-se a isso ainda o fato de que, mesmo que não esteja sozinho, caso o transporte da pessoa a qual pediu ajuda chegue antes, fará com que o deficiente visual tenha que buscar a todo momento um novo auxílio.

OBJETO

No projeto serão utilizados dois transceptores NRF24L01, onde um deles será instalado dentro do controle, que ficará de posse dos deficientes visuais, onde haverá botões em braile para permitir a leitura dos números, e o outro será acoplado dentro de uma caixa instalada no interior do transporte que receberá o sinal enviado pelo usuário. Assim que for digitado o código do ônibus desejado pelo usuário, o controle emitirá constantemente um sinal com alcance de até 200 metros, sinalizando para o motorista parar no próximo ponto, pois haverá um deficiente visual esperando aquele veículo. Assim

que o ônibus chegar ao ponto, o motorista apertará um botão que acionará um alarme sonoro junto com um vibracall no controle do usuário avisando-o sobre a presença do transporte no ponto.

No transceptor instalado no transporte haverá um teclado junto ao aparelho, para que o motorista possa configurar o número da linha do ônibus sempre que for necessário.

O projeto a ser desenvolvido consiste na utilização da linguagem C no compilador CCS C para a programação do microcontrolador PIC 16F877A que por meio de suas portas digitais enviará e receberá os sinais pelos transceptores, interpretando os códigos a serem feitos e tomando as decisões conforme a digitação no teclado em braile feita pelo usuário.

METODOLOGIA

Será desenvolvido um protótipo eletrônico como solução para o problema instituído.

Como início para essa pesquisa será buscado informações sobre as dificuldades dos deficientes visuais ao utilizar o transporte público, ou seja, quais as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, a dependência dos mesmos ao utilizar tais meios de locomoção e a falta da inclusão dos deficientes visuais na sociedade.

Com esses dados adquiridos, criaremos um questionário para as empresas de ônibus e para as instituições que auxiliam deficientes visuais para perguntar e analisar o que pensam a respeito do protótipo a ser criado, se iriam se sentir mais independentes ao utilizar o transporte público usando tal aparelho, se o dispositivo seria útil no dia-a-dia de cada usuário, etc.

Assim, com todos os dados adquiridos, será iniciada a elaboração do circuito eletrônico através das seguintes etapas:

I – Desenvolvimento do programa: Será utilizada a linguagem de programação C no compilador CCS C para a instituição de rotinas de funcionamento do microcontrolador PIC, como por exemplo, o recebimento de informações do teclado braile, o envio de dados que serão emitidos pelos transceptores, o processamento de informações e o acionamento do alarme sonoro.

II – Desenvolvimento dos transceptores: Será realizada a montagem dos transceptores no protoboard, para simular seu funcionamento no circuito, corrigir os erros e elaborar melhorias;

III – Desenvolvimento do circuito: Elaborar um layout do circuito no programa PROTEUS e reconstruir no protoboard para mostrar seu funcionamento em uso real, se possível, corrigir os erros e realizar alterações;

IV – Construção do protótipo: Criação de uma placa de circuito impresso, através de um layout desenvolvido no programa ARES do pacote PROTEUS;

V – Testes e análise: Realização de diversos testes para a análise da eficácia, excelência e qualidade do sistema.

TESTES E ANÁLISE DE DADOS

- **Alcance dos dispositivos de forma estática:** Um dos integrantes ficará com o controle simulando o deficiente, e o outro, com o dispositivo a ser instalado no transporte, assim, se afastarão um do outro e medirão a distância limite do alcance dos

aparelhos. Este teste será realizado em diversos lugares, para testar o quanto o meio influencia na transmissão/recepção dos sinais. As distâncias dos diversos testes serão anotados em tabelas para futuras análises;

- **Teste em movimento:** Um integrante do grupo pegará um ônibus em um determinado ponto e o outro ficará no ponto esperando o mesmo transporte. O integrante dentro do veículo, calculará a distância em que foi acionado o aparelho anotando também a velocidade que o transporte se encontra. O que estará no ponto verificará se o buzzer foi acionado corretamente quando o ônibus parar. Este teste será realizado várias vezes no mesmo ponto para verificar se a distância é a mesma, verificando a influência da velocidade do transporte na recepção do sinal e em pontos diferentes para analisar o quanto o meio varia a distância. As anotações serão feitas em tabelas e construiremos gráficos de distância x velocidade para análises;
- **Verificação do grau de independência dos usuários:** Consiste testar o aparelho com alguns deficientes visuais e analisar o grau de independência que o dispositivo levou a estes usuários ao embarcar nos transportes públicos através de questionários aplicados após o uso.

ÁREA: ELETROTÉCNICA

ÁREA: CONSTRUÇÃO NAVAL

ÁREA: MÁQUINAS NAVAIS

PROFESSOR ORIENTADOR: SÉRGIO ASSIS LIMA

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. 2000

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 p 178 apud FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995 p. 121.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro. Fiocruz, 1987, p. 18