

**UNIVERSIDADE POTIGUAR - UnP
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

JOSIANA LIBERATO FREIRE GUIMARÃES

**GESTÃO PARTICIPATIVA: Um estudo de caso em uma instituição
pública de ensino**

**NATAL
2010**

JOSIANA LIBERATO FREIRE GUIMARÃES

GESTÃO PARTICIPATIVA: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Potiguar – UnP, na área de concentração de Gestão Estratégica de Pessoas.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a Lydia Maria Pinto Brito

NATAL
2010

F866g Freire, Josiana Liberato.

Gestão participativa: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino / Josiana Liberato Freire. – Natal, 2010. 93f.

Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Potiguar. Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.

Bibliografia: f. 86-91.

1. Administração – Dissertação. 2. Gestão participativa. I. Título.

RN/UnP/BSFP

CDU: 658(043.3)

JOSIANA LIBERATO FREIRE GUIMARÃES

GESTÃO PARTICIPATIVA: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Potiguar – UnP, na área de concentração de Gestão Estratégica de Pessoas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Lydia Maria Pinto Brito, Dr^a.

Orientadora

Universidade Potiguar - UnP

Prof^a. Fernanda Fernandes Gurgel, Dr^a.

Membro Examinador

Universidade Potiguar - UnP

Prof^a. Juliana Vieira de Almeida, Dr^a.

Membro Examinador Externo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedico este trabalho a Deus e ao meu esposo Ramsés, pelo
amor, incentivo e companheirismo.
Aos meus filhos, Luís Felipe e Mariana, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e presença constante em minha caminhada.

A professora Lydia Brito, minha orientadora e educadora, sempre disponível em atender-me com seus ensinamentos nos momentos mais difíceis e turbulentos dessa caminhada. Obrigada pelo apoio, pela motivação, durante todo o processo de construção desse trabalho.

A professora Dr^a. Tereza de Souza, pelo apoio, incentivo e confiança que depositou em minha pessoa durante todo o curso. Pelas relevantes contribuições na banca de qualificação. A você, a minha eterna gratidão.

A professora Dr^a. Fernanda Fernandes Gurgel, pelas valiosas contribuições na qualificação e participação na banca examinadora.

A professora Dr^a. Juliana Vieira de Almeida, pelo incentivo e participação na banca examinadora.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pela oportunidade e incentivo na realização deste curso.

Aos professores e colegas do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados e pela gratificante convivência no decorrer do curso.

Aos servidores do IFRN, os quais participaram da pesquisa e contribuíram para êxito do referido trabalho.

À minha família, pelo incentivo para continuar na busca dos meus sonhos.

A Ramsés, meu esposo e companheiro e aos meus filhos, Luís Felipe e Mariana, pelo apoio e carinho. Sem vocês, nada seria possível e nem se justificaria.

E todos os amigos que direta ou indiretamente me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Talvez não tenhamos conseguido
fazer o melhor,
Mas lutamos para que o melhor
fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos
(Martin Luther King)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar o grau de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão escolar do IFRN - Campus Natal/Central. Trata-se de um estudo de caso com enfoque quantitativo, no qual foi utilizado como instrumento um questionário com questões fechadas, adaptado de Holanda e Brito (2007). Com isso, aplicou-se um tipo de questionário para os 115 docentes e 59 técnicos administrativos, totalizando 174 servidores. Quanto às fases de análise e interpretação dos dados, foi realizada uma análise descritiva, com o tratamento de forma quantitativa. Os resultados da pesquisa apontaram que a participação dos docentes e dos técnicos administrativos encontra-se situada no nível de participação inicial. Assim, comparando os dois segmentos da pesquisa, os dados revelam que na dimensão planejamento há uma diferença relevante entre os técnicos administrativos e professores, visto que o segundo participa de forma mais efetiva no processo de planejar as políticas da Instituição. Já na dimensão execução e usufruto, os dois segmentos participam em nível mais elevado, porém a participação dos professores é mais efetiva duas dimensões. De forma geral, a concepção de gestão institucionalmente adotada, tem a necessidade de avançar cada vez mais na direção de consolidar uma participação mais efetiva de toda a comunidade acadêmica, tanto no processo de tomada de decisão quanto nas formulações e implementações das políticas e ações institucionais.

Palavras-chave: Gestão. Gestão participativa. Participação.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the degree of participation of the teaching and administrative staff in school management of IFRN – Natal central campus. This is a case study with quantitative approach in which it was used as instrument closed questions adapted from Holanda and Brito (2007). It was applied a kind of questionnaire to the 115 teachers and 59 administrative staff, totaling 174 servers. As for the phases of analysis and interpretation of data, it was realized a descriptive analysis was done with a quantitative treatment. The research results showed that the participation of teachers and administrative staff was located in grade (2). Thus, comparing the two segments of the research, the data show that in the dimension of planning there is a difference between the administrative staff and the teachers, whereas the second takes part more effectively in the process of planning the policies of the Institution. In the dimension of execution and usufuct, the two segments take part in the highest degree, but this difference appeared less strong and may be said that the participation of teachers is more effective in all three dimensions. In a general way, the management conception adopted institutionally has the need to move increasingly toward overcoming the authoritarian and centralized culture of management of public institutions in order to consolidate a critical and conscious participation of the entire academic community, both, in the decision-making process and in the formulation and implementation of policies and institutional actions.

Keywords: Management. Participative Management. Participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Modelo básico de tipos de gestão.....	29
Quadro 2	Modelo de formas e modos de gestão.....	32
Quadro 3	Modelo de grau de participação.....	47
Quadro 4	As variáveis e seus indicadores.....	63
Quadro 5	Caracterização dos respondentes predominante dos servidores técnicos administrativos e docentes do IFRN.....	69
Quadro 6	Resultado quanto ao planejamento.....	72
Quadro 7	Resultado quanto à execução.....	76
Quadro 8	Resultado quanto ao usufruto.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Público alvo da pesquisa.....	62
Tabela 2	Gênero.....	66
Tabela 3	Faixa etária.....	67
Tabela 4	Grau de instrução.....	67
Tabela 5	Tempo de serviço no IFRN.....	68
Tabela 6	Participo da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	69
Tabela 7	Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	70
Tabela 8	Participação na elaboração de programas de formação para os servidores.....	71
Tabela 9	Participação na escolha do diretor do Campus.....	71
Tabela 10	Representação nos Conselhos do IFRN.....	73
Tabela 11	A autonomia no processo de execução das atividades da educação.....	74
Tabela 12	A participação e descentralização na execução das ações.....	75
Tabela 13	O compartilhamento das informações de modo democrático e constante.....	75
Tabela 14	Usufruo do espaço físico.....	77
Tabela 15	Usufruo do conhecimento produzido pelo IFRN.....	77
Tabela 16	Usufruo de programas de formação continuada para os servidores.....	78
Tabela 17	Sinto responsável pelos resultados obtidos pelo IFRN como um todo.....	79
Tabela 18	Avaliação dos servidores do IFRN com relação ao planejamento.....	81
Tabela 19	Avaliação dos servidores do IFRN com relação à execução.....	81
Tabela 20	Avaliação dos servidores do IFRN com relação ao usufruto.....	82

LISTA DE SIGLAS

CEFETRN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAAAs	Escolas de Aprendizizes Artífices
EITs	Escolas Industriais e Técnicas
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ENADE	Exame Nacional de Ensino
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFC	Programa de Formação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SINAES	Sistema Nacional Avaliação do Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	20
1.2	PROBLEMA.....	24
1.2.1	Questões de pesquisa	25
1.3	OBJETIVOS.....	25
1.3.1	Geral	25
1.3.2	Específicos	25
1.4	JUSTIFICATIVA.....	26
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	27
2	REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1	CONCEITOS DE GESTÃO.....	28
2.1.1	Gestão participativa	31
2.2	GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA.....	34
2.2.1	Autonomia na gestão escolar pública	37
2.3	PARTICIPAÇÃO.....	42
2.3.1	Graus, níveis e controle da participação	45
2.4	TRAJETÓRIA DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO IFRN.....	48
2.4.1	Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) - 1909 a 1936	48
2.4.2	Das escolas industriais às escolas técnicas federais (1937-1978)	49
2.4.3	Dos CEFETs aos Institutos Federais	52
2.5	ESTUDOS CORRELATOS.....	54
3	METODOLOGIA	60
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	60
3.2	UNIVERSO E AMOSTRA.....	61
3.3	INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E VARIÁVEIS DE ESTUDO.....	62
3.3.1	Instrumentos da Pesquisa	62
3.3.2	Variáveis investigadas	63

3.3.3	Tratamento dos dados	64
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	65
4.2	RESULTADOS DA PESQUISA.....	66
4.2.1	Caracterização dos respondentes	66
4.2.1.1	Gênero.....	66
4.2.1.2	Faixa etária.....	67
4.2.1.3	Grau de instrução.....	67
4.2.1.4	Tempo de serviço.....	68
4.2.1.5	Quadro resumo da caracterização dos respondentes.....	68
4.2.2	Resultado quanto ao planejamento	69
4.2.2.1	Participação da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	69
4.2.2.2	Participação da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	70
4.2.2.3	Participo da elaboração de Programas de Formação Continuada para os servidores.....	70
4.2.2.4	Participação da escolha do diretor do Campus.....	71
4.2.2.5	Quadro resumo da dimensão Planejamento.....	72
4.2.3	Resultado quanto à execução	73
4.2.3.1	Representação nos conselhos do IFRN.....	74
4.2.3.2	Autonomia no processo de execução das atividades da educação.....	74
4.2.3.3	Participação e descentralização na execução das ações.....	74
4.2.3.4	Compartilhamento das informações de modo democrático e constante.....	75
4.2.3.5	Quadro resumo da dimensão execução.....	76
4.2.4	Resultado quanto ao usufruto	76
4.2.4.1	Usufruo do espaço físico.....	77
4.2.4.2	Usufruo do conhecimento produzido pelo IFRN.....	77
4.2.4.3	Usufruo de programas de formação continuada para os servidores.....	78
4.2.4.4	Responsabilidade pelos resultados obtidos pelo IFRN.....	79
4.2.4.5	Quadro resumo da dimensão Usufruto.....	79

4.2.5	O resultado comparativo das variáveis entre os técnicos administrativos e professores.....	80
5	CONCLUSÃO.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICES.....	91

1 INTRODUÇÃO

A gestão é a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados em uma filosofia que seja partilhada por todos (FERREIRA, 2005). Este é um dos conceitos de gestão, mas se sabe que na escola, o sentido de gestão é mais amplo, não meramente administrativo, pois envolve, também, os aspectos físicos, pedagógicos e sociais.

O interesse pela gestão no campo educacional tem sido crescente nos últimos anos, visto que o Brasil tem vivenciado mudanças significativas em diversas esferas da vida econômica e social. A organização e a estrutura do sistema educacional, inseridas nesse contexto, têm passado por inúmeras transformações expressas na base legal, ocorridas a partir da década de 1990, no que se refere à gestão escolar.

Em sintonia com a nova realidade brasileira, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), norteadores das políticas educacionais para rede federal de ensino profissional, evidenciam a gestão democrática com estratégias de superação do autoritarismo e das desigualdades sociais. Segundo as diretrizes para educação profissional sua implantação exige o enfretamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes. Assim, é preciso reavaliar os mecanismos autoritários estabelecidos nas instituições de educação profissional e tecnológica, bem como democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, esse trabalho terá como finalidade estudar o nível de participação dos docentes e técnicos administrativos na gestão dos processos de educação em uma instituição federal de ensino.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O mundo tem passado nos últimos anos por grandes mudanças econômicas que tem afetado as dimensões sociais da condição humana. Isso tem se dado com

mais evidência nos países capitalistas desenvolvidos a partir do final da década de 1960. Desde então, o Fordismo/Keynesiano, enquanto modelo de produção capitalista, baseado na produção em série, entra em crise, isso porque emerge um novo padrão de produção flexível, baseado no método toyotista japonês, o qual tem como base a flexibilização do processo produtivo, além da desregulamentação dos direitos trabalhistas e de toda forma de proteção social (CHESNAIS, 1996).

Esse modelo produtivo é regulado a partir das necessidades dos mercados consumidores. Nesse novo contexto, a tecnologia é a grande aliada da indústria, uma vez que permite o aumento da produtividade sem aumentar empregados, mas passa exigir deles uma maior qualificação (FRIGOTTO, 2002).

Essas mudanças começam afetar a realidade brasileira nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, período em que o país vive sob a hegemonia da ditadura militar e atravessa uma crise econômica, por meio de alta da inflação, motivados pelas consequências da crise do petróleo e altos juros oriundos dos empréstimos internacionais.

Nesse cenário, a partir da segunda metade da década de 1980, o Brasil vive um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e para a educação pública, cenário do presente estudo. Diante disso, o país busca a sintonia com o mundo moderno, começa a elaborar uma nova Constituição, que fora promulgada em 1988, refletindo a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Ela incorpora a gestão democrática do ensino público, no art. 206, item VII, que define a sua gratuidade em todos os níveis de ensino e a qualifica como um dever do Estado, reafirmando assim o caráter público da educação.

Apesar do avanço do texto constitucional, esses direitos não foram efetivados de fato, em virtude do ideário neoliberal começar soprar fortemente com a chegada do governo de Fernando Collor (1990 a 1992), colocando em prática uma política abertamente neoliberal. Mas sem dúvida, foi o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que mais alterou a realidade socioeconômica brasileira, adotando as medidas que contavam no chamado “Consenso de Washington”, ou seja, ações macroeconômicas de estabilização (merece destaque as reformas econômicas da previdência, em especial a da educação) implementadas em quase todos os países periféricos que tem recebido patrocínios de grandes organismos financeiros internacionais, como BID, Banco Mundial, FMI e outros.

Oliveira (2008, p. 37), “destaca que essas reformas atingem o sistema educacional brasileiro, especialmente a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, realizado em 1990, em Jontiem, na Tailândia”. Desta conferência, decorreu-se a elaboração do plano Decenal de Educação para Todos e a elaboração de planos nacionais responsáveis pela universalização e valorização da educação básica. Essas reformas estariam articuladas ao processo de reestruturação do capital em uma perspectiva modernizadora do Estado, já que o mesmo, e a escola estariam passando pela uma crise de eficiência.

Dessa forma, pode-se destacar que as reformas dos sistemas de ensino com foco na gestão correspondem ao propósito de melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, incorporando discurso empresarial, orientado pelos padrões de gestão educacional, traduzidos pela descentralização, focalização, desregulamentação e privatização, em função das transformações das relações produtivas e do modelo econômico que integrou o novo cenário nacional. São essas proposições que convergem para os novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

Com base nesse contexto, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fora promulgada em dezembro de 1996, quase 35 anos após a de 1961, vem reforçar essas orientações, visto que estabelece a “democratização do ensino público, participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1998, p. 157).

A nova LDB/9396 reestrutura toda a educação brasileira, definindo em dois níveis: a básica, que congrega a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Com isso, a educação profissional foi considerada como sendo um sistema de formação a ser oferecido de forma concomitante ou sequencial e disciplinada por meio de legislação específica.

A referida regulamentação do ensino profissional é realizada através de uma legislação específica. Esta legislação é normatizada no Decreto nº 2.208/97, o qual divide a educação profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico; e implanta o sistema de competências, propondo a modularização nesta modalidade de ensino, ocasionando assim uma redefinição no trabalho pedagógico nessas instituições de educação (ABRUNHOSA, 2006). Esse novo modelo estava em

sintonia com a reforma do estado brasileiro, fundamentado na política neoliberal para a educação e subordinado aos interesses do mercado e dos setores produtivos (MOURA, 2008).

Nesses termos, a materialização das reformas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foi caracterizada por grandes dificuldades, pois no primeiro momento os responsáveis pela implantação das novas políticas educacionais acenaram com um discurso que garantia a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção dos projetos político-pedagógicos. Entretanto, o compromisso democrático logo cedeu espaço para imposição, por meio da promulgação de uma série de documentos legais que serviram de mecanismo de pressão sobre a autonomia dessas Instituições (ABRUNHOSA, 2006).

Diante dessa realidade, os CEFETs, sem muitas opções, modificaram seu modelo de gestão e administração, passando adotar um modelo empresarial baseado em gerências e na captação de recursos por meio de parcerias. Essas modificações no interior dessas escolas, se por um lado deu-se sob coerção dos dispositivos legais, por outro lado contaram também com apoio ou resistência de seus professores, técnicos e alunos (FRIGOTTO, 2006).

Esse contexto começa mudar a partir do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, em que vários instrumentos legais importante foram editados no campo da educação profissional. Desse modo, em julho, o decreto nº 5.154 revogou o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e estabeleceu nova estruturação para a educação profissional, a qual passou a ser desenvolvida por meio de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível Médio; e educação profissional tecnológica de graduação, terminologia vigente nos dias atuais (MOURA, 2008).

Observa-se que esta reorganização da rede federal de educação profissional tem como objetivo a transformação dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo proposta a criação de um em cada estado brasileiro.

Essa mudança, portanto, se tornou prioridade, tendo em vista que a nova institucionalidade seria de nível Superior, o que traz a necessidade premente de readequação e preparação no campo dos recursos humanos. Nessa perspectiva, no período de um ano, as instituições da rede federal de EPT elaboram projeto de

adesão à reestruturação da rede, e posteriormente, no dia 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a lei 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com essa nova realidade, o estado do Rio Grande do Norte (RN) passa a ter um Instituto Federal com onze *Campi* e uma Reitoria, que administrará a instituição, sediada em Natal/RN.

1.2 PROBLEMA

A sociedade atual tem sofrido transformações profundas nos mais diversos setores: econômico, político, cultural, educacional e organizacional. O IFRN, como parte desse contexto, também sofreu modificações, quer seja do ponto de vista dos avanços tecnológicos, quer seja do ponto de vista do trabalho e de sua organização.

Esse cenário repercute em mudanças no perfil dos consumidores, no ciclo de vida dos produtos, no mercado de trabalho, nas relações de trabalho, na construção do conhecimento e, conseqüentemente, em novas práticas gerenciais, novas reestruturações e configurações organizacionais num movimento contínuo de reorganização.

Em meio a essas mudanças, cada vez mais a gestão escolar necessita desenvolver esforços para possibilitar maior espaço de participação dos vários segmentos da comunidade escolar, a fim de que os mesmos possam sentir parte integrante do processo de decisão, elevando o grau de interação organizacional. Nesse sentido, contribui para aumentar a qualidade das decisões e dos serviços oferecidos à sociedade, bem como a satisfação e a motivação dos servidores.

Diante dessas mudanças, esta pesquisa buscará responder a seguinte indagação: Qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores nos processos gestão da educação do IFRN - Campus Natal/Central IFRN?

1.2.1 Questões de pesquisa

- 1) Qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no planejamento do processo de gestão educacional do IFRN?
- 2) Qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores na execução das atividades educacionais no IFRN?
- 3) Qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto produzido pelo o IFRN?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar o nível de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão escolar do IFRN - Campus Natal/Central.

1.3.2 Específicos

- Descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no planejamento do processo de gestão educacional do IFRN;
- Identificar o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores na execução das atividades educacionais do IFRN;
- Descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto produzido pelo o IFRN.

1.4 JUSTIFICATIVA

As instituições federais de Educação Profissional têm sofrido grandes mudanças ao longo de sua existência. Exigindo cada vez mais de seus gestores uma preparação para lidar com os avanços tecnológicos, o fenômeno da globalização e as constantes mudanças nas políticas educacionais.

A relevância deste trabalho consiste no fato de tratar-se de um tema bastante evidenciado no discurso teórico da atualidade, inquietando muitos que atuam em organização educacional, tornando-se motivo de debates, encontros, seminários e temas de estudo, buscando subsídios para tornar a questão da gestão democrática e participativa devidamente valorizada no âmbito das instituições públicas de ensino.

As razões práticas que justificam esse trabalho são de possibilitar aos gestores algumas alternativas viáveis de uma gestão construída e pautada nos princípios contemporâneos da administração, subsidiada teoricamente e que contemplam a mudança e o desafio das instituições de ensino frente às inovações da sociedade da informação e do conhecimento, no processo de tomada de decisão e escolha no âmbito da gestão educacional.

Nessa ordem de ideias, a gestão participativa faz com que todos os envolvidos trabalhem em regime de colaboração, em que o clima é de confiança entre os trabalhadores, e mesmo sendo uma ideia antiga continua uma das mais modernas, pois faz com que cada trabalhador seja responsável pelo seu próprio desempenho na organização.

No tocante à esfera pública, a gestão educacional tem suas bases nos pressupostos democráticos e na participação da sociedade civil, objetivando fortalecer o caráter público do estado e de suas instâncias.

Dessa forma, a gestão Escolar democrática significa um processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo a tomada de decisões conjuntas, baseada nos direitos e deveres de todos os envolvidos na escola (GADOTTI, 1996).

Assim, o tema gestão democrática e participativa, em qualquer circunstância, requer que se tomem como base da análise as questões relacionadas ao compromisso dos atores sociais envolvidos na sua produção. São questões ligadas

aos princípios e valores subjacentes às concepções, posturas e práticas daqueles que são responsáveis diretos ou indiretos pela tarefa de democratização da escola. Entre os responsáveis, inclui-se o governo federal, como formulador e executor das políticas públicas, a própria escola, por meio de seus agentes-diretores, equipe técnica, professores e demais funcionários - e a sociedade em geral.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, constituída de um capítulo introdutório composto por contextualização do problema, as questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e a justificativa. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, a qual abordará a gestão, gestão participativa, gestão escolar participativa, participação. O terceiro destina-se aos procedimentos metodológicos, apresentando o tipo de pesquisa, o universo da amostra, instrumentos de levantamentos de dados e variáveis de estudo. No quarto, apresenta-se a análise e discussão dos resultados do estudo. E, por fim, no quinto capítulo serão expostas as conclusões do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Percebe-se que na literatura são diversas as teorias administrativas que estudam a gestão organizacional, da clássica a moderna, algumas enfatizam que a sobrevivência das organizações depende, primordialmente, da sua habilidade em adotar as novas tendências de mercado e também as normas externas específicas; outras já enfatizam a capacidade dos atores organizacionais negociarem ou influenciarem tais normas, por meio de interações sociais ou do trabalho em rede com outras pessoas (FERREIRA, 2002).

Com isso, os principais conceitos da pesquisa dispõem-se na seguinte ordem: gestão, gestão participativa, gestão escolar participativa e participação.

2.1 CONCEITOS DE GESTÃO

De acordo com Bussmann (2009, p.41), administrar é agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo ou conjuntos de objetivos. Já para Ferreira (2002, p. 35), a “gestão ou administração é o conjunto de normas e funções cujo objetivo é disciplinar os elementos de produção e submeter à produtividade a um controle de qualidade, para a obtenção de um resultado eficaz, bem como uma satisfação financeira”.

Por outro lado, o conceito de gestão, sob a ótica da administração empresarial, está relacionado com o conjunto de recursos e a aplicação de atividades destinadas ao ato de gerir. Assim, o processo de gestão é uma função orgânica básica da administração. Para Faria (2009) o modelo básico de tipos de gestão pode ser ilustrado no quadro a seguir.

Quem Administra	Como Administra		
	Isoladamente	Em Grupo	Coletivamente
Um	Heterogestão Absoluta ou Monárquica	Gestão Participativa Consultiva	Gestão Participativa representativa
Poucos	Heterogestão Relativa ou Oligárquica	Gestão Participativa Grupal	Gestão Cooperativa ou Associativa; Gestão Solidária
Muitos	Gestão Anárquico-individualista ou Oclocrática (sob o comando das massas)	Cogestão	Autogestão; Auto-administração; Gestão Democrática

Quadro 1 - Modelo básico de tipos de gestão.
Fonte: Faria (2009, p. 20).

Segundo Luck (2008), o conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o “êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”.

Conforme Paro (2005), uma administração, seja ela “escolar ou empresarial, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas, intimamente relacionados com a natureza e os propósitos da coisa administrada”.

Nesse sentido Chiavenato (2002, p.53), destaca que:

A palavra administração pode assumir diferentes significados de acordo com a abordagem que se utiliza. Administração pode significar simplesmente tocar ou gerenciar um negócio ou empreendimento. Pode significar enfrentar ou responder a uma situação ou circunstância interna ou externas que precisam ser confrontadas. Ou ainda, controlar ou dirigir pessoas de maneira a obter sua submissão a ordens ou simplesmente executar tarefas.

Com base nessas afirmações, pode-se dizer que organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos.

Organizar significa dispor de forma ordenadas, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é um ato de governar, pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir (LIBÂNEO, 2008, p. 97).

Para Libâneo (2008), reconhecendo a especificidade das instituições educacionais, e considerando-as como um ambiente com fortes características

interativas, o que diferencia das empresas convencionais, seria mais adequado o uso do termo organização.

No entanto, a gestão, com relação ao problema de pesquisa, é entendida em uma visão mais ampliada de administração, ou seja, no contexto de uma economia globalizada, são compartilhadas não somente as oportunidades que as organizações oferecem, mas também os problemas. E para sua compreensão, exige-se dos gestores a capacidade holística de visão, ou seja, perceber a realidade na sua totalidade e não de forma fragmentada.

Essa nova perspectiva de gestão, exige dos indivíduos gestores uma nova forma de pensar; de que o conjunto não é mera soma de todas as partes, mas as partes compõem o todo, e é o todo que determina o comportamento das partes. As organizações ganham uma nova visão, valorizando todos os processos e departamentos, e tendo consciência de que todos têm a sua importância e compõem a empresa, não sendo esta mera soma de departamentos e processos, mas que são eles a organização, visto que traz a percepção da organização como uma série de processos e atividades interligadas.

Nesse contexto, comenta Libâneo (2008,p. 80) que “a organização escolar não se constitui em uma coisa objetiva, um espaço neutro a técnicos administrativos, alunos e pais”. Com isso, adquire novas formas democráticas de gestão e de tomadas de decisões, ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos, ações e o exercício de práticas colaborativas.

De forma esquemática, o referido autor, considera quatro concepções de gestão: a técnico-científica, baseada na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares; a auto-gestionária, baseada na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição, recusando decisões autoritárias e formas mais estruturadas de organização, valorizando mais os elementos instituintes da organização - capacidade do grupo para criar, instituir suas próprias normas e procedimentos; a interpretativa, que tem como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão, os significados, as intenções e a interação entre as pessoas e a concepção democrático-participativa, baseada na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, que acentua a importância

da busca de objetivos comuns assumidos por todos, defende a forma coletiva de tomada de decisões sem desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Dessa forma, após tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, defendendo a forma de gestão participativa, sem excluir a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas.

Tais concepções refletem diferentes posições políticas e concepções de papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, a forma como a escola é organizada e estruturada tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Nesses termos, a concepção de gestão utilizada para este estudo será a democrático-participativa, correspondente à unidade de pesquisa, que visa combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Por isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que, não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, compreende que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, é uma gestão de participação e eficaz, pois, se de um lado a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2008).

Nesse âmbito, a gestão participativa se fundamenta em vários princípios que se interligam, destacando a democracia como vivência social comprometida com o coletivo e a participação como uma necessidade humana.

2.1.1 Gestão participativa

No mundo do trabalho a emergência da economia global afeta as

organizações, sejam públicas ou privadas, visto que existe uma exigência à que se desenvolvam novas abordagens de gerenciamento. Observa-se assim, que as novidades no campo das tecnologias e das telecomunicações exercem influência fundamental na questão do reforço a se repensar em suas formas de atuação. Pois, ao perceber a necessidade de mudança, empresas vão buscar soluções para trabalhar a mudança por meio de sua forma de funcionamento, seus objetivos, sua cultura, entre outros (QUINN *et al.* 2003).

Em face desse cenário, o modelo de Gestão Participativa vai surgir na Administração como uma das estratégias das empresas para envolverem seus colaboradores no processo de produção, e assim obterem, por meio do processo de produção, vantagens competitivas.

Segundo Faria (2009, p. 364), o modelo de formas e modos de gestão pode ser ilustrado no quadro exposto a seguir.

	Heterogestão	Gestão Participativa	Cogestão	Gestão Cooperativa	Autogestão
Modos Específicos	(i) Absoluta (monárquica; imperial) (ii) Oligárquica (iii) Burocrática Formal (que se encontra em vários cruzamentos da matriz)	(i) Restrita (apenas no local de trabalho); (ii) Consultiva Pontual ; (iii) Consultiva Representativa ; (iv) Expandida (Organizações de Economia Solidária); (v) Popular ou Coletiva (Conselhos de Trabalhadores ou Comissões de Fábrica).	(i) Relativa (alguma participação dos produtores em conselhos superiores); (ii) Partilhada (participação formal e legal dos produtores nos conselhos superiores a partir de critérios de representatividade).	(i) Limitada (organizações cooperativas de produção, de crédito, de serviços, que operam como empresas de sócios); (ii) Coletivista de Produtores Associados (Iugoslávia); (iii) Comunitária de Trabalho Associado (<i>kibutz</i>).	(i) Anárquica ; (ii) Parcial ou Coletivista (autogestão ao nível de unidades produtivas ou Organizações Solidárias de Produção, sob uma gestão coletivista de trabalho e com restrições nas relações com o ambiente externo); (iii) Plena ou Social .

Quadro 2 – Modelo de formas e modos de gestão
Fonte: Faria (2009, p. 364).

Este quadro permite identificar as cinco formas de gestão. Para tanto, cada forma de gestão, portanto, possuem características específicas de gestão como, por

exemplo, que nem toda gestão participativa é do mesmo e único modo, Faria (2009), aponta cinco modos: a restrita, reduzida ao local de trabalho em forma de equipes e grupos; a consultiva pontual, na qual os sujeitos são chamados a opinar sobre determinados assuntos específicos ou consultados quando interessam aos dirigentes; a consultiva representativa, em que os sujeitos são consultados por meio de um sistema formal de representação; a expandida, quando a participação atinge o conjunto dos sujeitos em uma organização, por intermédio de sistemas de representação coletiva para várias atividades ou esferas de decisão, como é o caso da proposta da economia solidária; popular ou coletiva, quando a representação se dá em termos de um espaço territorial ou político definido como associações para a defesa de interesses de natureza coletiva local ou de uma prática que engloba diversas organizações sob uma mesma orientação política, como é o caso das comissões de fábrica em uma base territorial uma de gestão em que os sujeitos participam de algo que já existe, ou seja, que não lhes pertence.

De acordo com Motta (1996, p. 33), a origem e os motivos para criação de formas participativas, intensamente tratadas na teoria gerencial, não podem ser explicados somente por razões internas da moderna organização do trabalho. Fundamenta-se, também, na organização social, econômica e política existente, que compõem a ambiência empresarial.

No quadro da evolução das teorias da administração, a gestão participativa tem a sua origem no movimento das relações humanas, que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos por Elton Mayo, em 1923, nos Estados Unidos. “Estes estudos mostraram que o trabalhador é um ser grupal, como tal, não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social” (BARROSO, 1995, p. 20).

Nessa perspectiva, o interesse pela administração participativa na gestão das organizações em todo o mundo ocidental tomou força, especialmente com o declínio econômico dos Estados Unidos. Tal declínio foi caracterizado com a queda da produtividade das empresas americanas e a perda de competitividade de seus produtos em quase todo o mundo, até mesmo no seu próprio país. “Esse modelo de gestão despontou e se consolidou como um dos fatores diferenciadores de produtividade nos países orientais” (MOTTA, 2001, p. 35).

Nessa ordem de ideias, a administração participativa nas organizações possibilita as pessoas participarem na tomada de decisão da empresa ou organização, o que proporciona vantagens para os funcionários, uma vez que

oferece certa autonomia e responsabilidade aos envolvidos, como meio de gerar parcerias com outras empresas, implantando a participação dos envolvidos com a administração em prol da visibilidade da ação, gerando bem-estar para os funcionários e para a organização que trabalha.

Para Motta (2001, p. 45), a democratização das relações sociais, a elevação do nível educacional, a complexidade das empresas modernas, os avanços das ciências e das tecnologias e do conhecimento são algumas das razões que justificam o maior envolvimento dos trabalhadores nas gestões das empresas.

Partindo desses pressupostos, a participação das pessoas nos diversos níveis de decisão contribui para aumentar a qualidade das decisões e da administração, bem como a satisfação e a motivação dos trabalhadores.

Segundo a teoria das relações humanas, trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento, reduz resistência às mudanças e aumenta a produtividade das organizações. Entretanto, o valor da participação não está diretamente relacionado à produção ou a satisfação do trabalhador, mas à institucionalização e a preservação da ação e dos direitos democráticos na sociedade como um todo (LUCK, 2005, p.10).

Assim sendo, a gestão das instituições de educação profissional deve ter o compromisso com os direitos sociais na perspectiva da inclusão social e do respeito à diversidade, empenho pela gestão democrática, responsabilidade com a qualidade acadêmica e social, prestação de contas e compartilhamento do poder.

2.2 GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A questão da democratização da educação pública, embora não seja nova, encontra-se ainda muito distante de ser equacionada. Conforme Oliveira (2004), apesar de estar colocada como uma demanda crescente na constituição da esfera pública nacional desde os primórdios do século XX, somente no período Pós-Segunda Guerra Mundial que sua defesa assumirá um caráter mais ofensivo. Contudo, no Brasil, será nos anos 70 que inaugurarão as grandes conquistas em torno desta temática.

É importante destacar que o direito à educação pública e gratuita foi paulatinamente ampliado entre os anos de 1970 e 1980, pois até a Lei nº 5692/71,

este direito, ou seja, a educação pública e gratuita restringia-s apenas, a quatro anos de escolaridade. No entanto, é a partir de 1970, que o direito à educação é ampliado para oito anos de escolaridade. Isso já foi considerado um avanço na luta pela democratização da educação, já que assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola.

A partir do final da década de 1980, precisamente em 1988, algumas mudanças estruturais da educação brasileira ocorreram com a promulgação da Constituição Federal. Segundo a Constituição, no seu art. 205, a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais que, de uma forma ou outra, trataram da educação no Brasil.

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, reitera os princípios constitucionais, mas também destaca a importância da articulação entre comunidade e a escola, estabelecendo no art. 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Este movimento a favor da democratização e descentralização da gestão das escolas públicas, ganha ênfase na década de 1990, apoiada na proposta de descentralização/racionalização dos gastos públicos, seguindo o paradigma da gestão pública de Reforma de Estado (CABRAL NETO; SOUSA 2008)

Nesse contexto, a institucionalização da democracia está associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública, sendo força poderosa na estimulação do processo de mudanças na forma de gerir as escolas no Brasil. Esta nova forma de gestão das escolas é pautada na participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários

e gestores da escola.

Vale salientar, que é propósito da gestão participativa, substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade ao indivíduo de liberar seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos, Nesse tipo de gestão, a participação de cada pessoa é fundamental, pois todos são responsáveis por esta construção.

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, idéia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas analisa situações e promove confronto de idéias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente (SCHNECKENBERG; PAULA, 2008, p. 50).

Nesse horizonte, a literatura sobre gestão participativa, de acordo com Luck (1998, p. 43), reconhece que:

A vida organizacional contemporânea é altamente complexa, assim como seus problemas. No final da década de 70, os educadores e pesquisadores de todo o mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia das escolas como organizações. Ao observar que não é possível para o diretor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativas à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho.

Portanto, é necessário que todos se envolvam no processo, assumindo o compromisso na busca de melhorias, nas soluções de problemas e auxiliando na tomada de decisões, é preciso participar, a gestão para ser democrática precisa ter participação de toda a comunidade escolar (PARO, 2001).

Machado (2006) nos fala em duas dimensões do processo de concretização da gestão democrática: a primeira dimensão implica rever mecanismo de tomada de decisão concernente à definição de quem e como participa, à ampliação das formas de envolvimento e ação e à dinâmica e a coordenação do processo decisório. A segunda implica estabelecer índices de evolução desse atendimento na qualidade da educação, de modo a elevar continuamente as metas e melhorar o desempenho em relação aos indicadores de qualidade social.

Desse modo, é fundamental que todos que compartilhem de uma gestão possam atribuir e discutir os significados das informações obtidas dos com relação

aos meios utilizados e os objetivos alcançados e aos processos praticados (eficiência).

Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia.

Participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo (LUCK, 2009, p. 41).

Nessa perspectiva, o maior desafio do gestor é construir uma escola de qualidade dentro dos princípios da gestão democrática e, conforme Portela (2005), isso significa partilha e equilíbrio de poder e de responsabilidades.

Entretanto, de acordo com Bussmann (2009, p. 41):

Exige da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, ética e conhecimento técnico para assegurar que as decisões tomadas sejam efetivamente cumpridas por todos.

Para tanto, o desempenho do gestor constitui-se um dos pilares fundamentais do cotidiano da instituição. Sem partilhar da crença que o gestor é o responsável pelo sucesso ou o fracasso da escola, acredita-se que seu trabalho é essencial para o pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais.

2.2.1. Autonomia na gestão escolar pública

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, é definida como a ideia onde os sujeitos se regulam por regras próprias (LIBÂNEO, 2004). Esse tema durante as últimas décadas tem assumido um papel de destaque no cenário educacional brasileiro, tanto pelos educadores como pelos documentos que normatizam a política educacional do período. Com isso, a implementação da autonomia na gestão escolar pública tem sido concebida como mecanismo de participação social e política na esfera educacional, dentro do

processo de descentralização do poder. Segundo Barroso (1998, p. 23), “a autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses”, destacando-se o governo, a administração, os professores, outros segmentos da escola e membro da sociedade local. Por outro lado, é necessário não confundir autonomia com soberania ou independência absoluta.

É importante ressaltar, que a autonomia da escola deve está referenciada pelas políticas gerais do sistema de ensino. Assim, Mendonça, (*apud* WEBER, 2000, p. 384), destaca que:

E no afã de influir na direção do processo escolar, evidente caminho de sua democratização, frequentemente confundiu-se autonomia com soberania, transformando escolas de Ensino Fundamental e Médio em verdadeiras arenas, nas quais se opunham os mais diversos interesses, muitas vezes, sem qualquer ligação com a ação educativa [...]

De acordo com Libâneo (2004), a instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente seus recursos financeiros. Entretanto, trata-se de uma autonomia relativa, pois as escolas públicas não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas e da gestão públicas.

No entanto, conforme Cabral (2004, p. 10), à questão da autonomia escolar contempla três dimensões: a administrativa, a financeira e a pedagógica. Essas dimensões devem ser trabalhadas de forma integrada. A Autonomia administrativa da escola refere-se à organização da escola como um todo, destacando-se o estilo e a forma de gestão da unidade escolar. A Autonomia financeira trata de gestão dos recursos patrimoniais, da aplicação das transferências feitas pelo sistema educacional, da possibilidade de dispor de orçamento próprio ou atrair parcerias e recursos externos. A Autonomia pedagógica consiste na liberdade de ensino e pesquisa, está ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, a autonomia da escola pública é produto de um processo que significa a capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas com a coletividade, em vista ao enfrentamento dos desafios que são postos à escola no desempenho da sua missão educativa, no qual os instrumentos de participação que envolva todos os segmentos da comunidade escolar são fundamentais, como: papel

da Avaliação Institucional, dos Colegiados, Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, a Avaliação Institucional é um importante instrumento de participação que centra sua atenção nos processos, relações, decisões e resultados das ações. Para Libâneo (2008, p. 237), “a avaliação supõe uma coleta de dados e informações, por meio de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos”.

Segundo Fernandes (2005, p. 43) cinco princípios básicos devem nortear a avaliação em uma perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento institucional:

- a) Adesão voluntária: deve ser um projeto desejado por toda a comunidade escolar, o que proporcionará um legitimidade política ao processo;
- b) Avaliação total e coletiva da escola: a escola deve ser avaliada em todos os setores e por todos que fazem a comunidade escolar. O sentido coletivo aqui exposto é que seja um ação do conjunto das pessoas com participação da maioria;
- c) Respeita a identidade da escola: deve-se ter sempre em vista que a escola é situada historicamente e tem especificidades que deverão ser levadas em consideração;
- d) Unidade de “linguagem”: é o entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto, já que há várias concepções de avaliação;
- e) Competência técnica metodológica: deve-se ter uma base científica que direciona o projeto e que proporciona legitimidade aos dados coletados, ou seja, adequados a realidade da escola.

Portanto, os princípios traçados anteriormente, baseado com a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o MEC iniciou um processo de articulação junto a Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com intuito de consolidar o trabalho realizado nos IFs com maior eficiência e eficácia (BRASIL, 2004).

Assim sendo, como parte do processo de avaliação dos IFs, constatou-se a necessidade de introduzir o planejamento estratégico, sistematizado no que se convencionou Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), como um instrumento de participação.

O PDI dos IFs é elaborado por um período de cinco anos. É um instrumento de planejamento e gestão que oferece subsídios para uma melhor compreensão da instituição emergente, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à função social

a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (PDI/IFRN, 2009).

De acordo com Colombo (2004), o planejamento consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis.

Para Demo (2001, p. 42) em uma gestão participativa é fundamental a prática do planejamento participativo, o qual permite e motiva a prática da participação, enquanto processo de conquista.

O referido autor aponta três componentes básicos do planejamento participativo: o autodiagnóstico, a ação e organização. O autodiagnóstico é o processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade, sendo também o processo gerador do conhecimento sobre o grupo, seus problemas mas, sobretudo, a visão de que “pobreza é injustiça”. Este momento significa uma leitura e interpretação do mundo e tomada de consciência do grupo, por isso, o autodiagnóstico permite a comunidade, por meio do seu saber, formular um posicionamento crítico diante da realidade. Este saber técnico, que vem de fora do grupo, só se torna parte deste tipo de planejamento se transformar-se em autodiagnóstico. A ação refere-se à tomada de consciência crítica e autocrítica. Nesse sentido, a partir dessa ação planejada e contextualizada, o grupo parte então para o enfrentamento da realidade. Em relação à organização, está relacionada com a capacidade de fazer acontecer.

Conforme Gandin (2004, p. 29), o planejamento participativo, enquanto instrumento de metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. Esse modelo participativo integra, na prática, o operacional e o estratégico, organizando-os em um todo que se constitui no que Paulo Freire chama de processo de ação-reflexão.

Considerando o PDI como um instrumento de gestão estratégica dos IFs, SESU/MEC (BRASIL, 2004), determina os seguintes eixos para elaboração do PDI e categorias para avaliação institucional:

- Organização Institucional;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Projeto Pedagógico dos Cursos e Articulação das Atividades Acadêmicas;
- Avaliação Institucional (auto-avaliação);

- Corpo Docente;
- Formação acadêmica e profissional;
- Condições de trabalho;
- Desempenho acadêmico e profissional;
- Instalações;
- Instalações gerais;
- Biblioteca.
- Laboratórios e instalações especiais.

Colombo (2004, p. 48, *apud* DIAS FILHO, ano), destacar que: “sem avaliar e sem conhecer qualquer instituição, é impossível fazer um programa de gerenciamento que seja eficiente”.

Nessa perspectiva, outro instrumento importante no processo de autonomia da escola pública é o projeto político pedagógico (PPP), o qual constitui em processo democrático de decisões, em que busca eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2007, p.35).

Assim sendo, o PPP deve proporcionar uma ampla participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas. Nesses termos, Marques (1990, p. 21) adverte que:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Percebe-se assim, que a participação se constitui em uma estratégia importante para o delineamento da autonomia escolar, apresentando-se, pois, como exigência básica para a sua efetivação, uma vez que “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia” (LIBÂNEO, 2008, p. 80).

Por isso, dentre as diversas possibilidades existentes para garantir a gestão participativa na escola e a participação dos atores sociais da comunidade educativa, o Conselho Escolar possibilita o exercício democrático no cotidiano da escola.

Segundo Veiga (2007, p. 57), os conselhos escolares podem constituir um espaço de participação, desafiador e instigante. Esse processo de construção coletiva faz com que todo o seguimento escolar se reconheça como participantes ativos de um processo, no qual eles não são meros coadjuvantes, mas sujeitos capazes de estruturar um trabalho pedagógico a partir da realidade em que vivem.

Nesse sentido, órgãos representativos, nas escolas apresentam-se como um meio pelo qual a comunidade pode participar dos processos decisórios ocorridos nas escolas. Abranches,(2003, p. 54) destaca que:

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas (ABRANCHES, 2003, p. 54).

De acordo com Oliveira (2006, p. 06, *apud* PERRENOU, 2000), a participação em grupo pode contribuir para a iniciação de práticas reflexivas dos docentes, assim como ser considerado um lugar de troca de saberes e vivências que podem auxiliar no desenvolvimento e todos que nele estão envolvidos.

2.3 PARTICIPAÇÃO

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação” (LUCK, 2000, p. 54).

Diante do que a autora coloca, é necessário conceituar a democracia e participação. Segundo Toro (2005, p. 10), a democracia trata-se de uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença. “É uma ordem construída onde as leis, as normas e as instituições são criadas pelas mesmas pessoas que vão cumprir e proteger” (PILETTI, 2003, p. 34).

Assim sendo, a democracia está associada à ideia da participação de toda sociedade em construir e viver uma ordem social onde os direitos humanos e a vida digna sejam possíveis para todos.

Para Bordenave (1995, p. 12) a participação garante a democracia, facilitando o crescimento da consciência crítica, seu poder de reivindicação, preparando a população para adquirir mais poder na sociedade. Mas participar ou não é uma

decisão de cada um, depende essencialmente das pessoas se verem ou não como responsáveis de provocar e construir mudanças.

A participação faz parte da natureza social do ser humano e o acompanha desde o início da humanidade até os dias atuais nas diversas formas de organização. Essa interação coletiva possibilita o pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar as coisas e a valorização das pessoas.

No entanto, ninguém nasce sabendo participar, mas, como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existe oportunidade de praticá-la.

Segundo Ammann (1997, p. 24), além de mecanismos objetivos para a participação são necessárias *condições subjetivas* para a participação social dos sujeitos, como o nível de conscientização do grupo, de acordo com requisitos psicossociais. Esses requisitos para o processo participativo são a informação, a motivação e a educação para participar.

A informação caracteriza-se pelo nível de esclarecimento das pessoas sobre o porquê participar e quais os objetivos e as funções da área de sua participação. Com isso, a motivação, que ocorre no campo psicológico, significa promover a identificação das razões que podem motivar o sujeito a participar. Esta se apresenta como requisito básico para a participação dos indivíduos e a própria ação transformadora do âmbito social. Dessa forma, a educação para participar indica que a aprendizagem só se confere na medida em que, em nome de uma necessidade sentida, o sujeito responda por meio de um novo padrão de comportamento, baseado em ações do meio, ideias e habilidades, uma vez que essa aprendizagem será fruto do exercício constante e permanente da *práxis* participativa

Nesse sentido, Bordenave, (1995, p. 22), faz uma discussão sobre participação como algo que significa “fazer parte de algum grupo ou associação”, ou “tomar parte numa determinada atividade ou negócio,” ter parte, fazer diferença, contribuir para construção de um futuro melhor para nós e para as futuras gerações.

Todavia, ele aponta algumas diferenças entre o que é *fazer parte* sem *tomar parte*. O primeiro termo está ligado à participação do indivíduo de forma indireta na tomada de decisão, enquanto o segundo termo representa um nível mais intenso de participação ativa. Porém, mesmo entre pessoas que realmente participam de modo ativo, verifica-se que, aquelas que se consideram “sendo parte”, dedicam lealdade à organização. Pois, nem todas as pessoas *tomam parte* com o mesmo

comprometimento, e facilmente abandonam a organização. O referido autor ainda afirma, que na participação não é o quanto, mas o como se torna parte, que prova o valor da participação.

De acordo com Amman, (1997, p. 37), “a ocorrência e a intensidade da participação encontra-se intimamente conjugados aos condicionantes históricos de determinada sociedade”. Por essa razão, podemos considerar a participação como um processo global, constituído de vários elementos articulados e interdependentes que, se isolados, não podem ser denominados de participação.

A autora supracitada também reforça que a participação não é medida pelo o desempenho ativo ou passivo, mas pela intensidade e qualidade da participação na produção, gestão e usufruto de bens e serviço da sociedade como um todo.

Nessa ordem de ideias observa-se que, para existir a participação social, os três elementos são imprescindíveis, haja vista que se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte da gestão, não pode afirmar que ela participe verdadeiramente.

Assim, quando a sociedade entender que é ela que constrói a ordem social, adquire a capacidade de autofundação, de construir a ordem desejada, a participação deixa de ser uma estratégia para converter-se em essência, no modo de vida da democracia.

Demo (2001, p.18) adverte que:

Participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.

Partindo dessa premissa, é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo.

A participação democrática promove a superação da simples necessidade de associação humana, que pode ser orientada por um sentido individualista e oportunista, mediante distorção ou incompletude da formação humana para uma necessidade de integração do ser humano na sociedade, de se sentir parte dela e por ela ser responsável (LUCK, 2008, p. 63).

É importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e

interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

Participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espíritos de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LUCK, 2008, p. 30-31).

A participação, conforme Gadotti (1995), trata-se de um ponto crucial, sem o qual todas as intenções caem por terra. Entretanto, é necessário fortalecer a gestão compartilhando ações, pois a interação entre os participantes de um grupo de trabalho não é só “estar juntos”, trocar ideias ou dividir tarefas do dia-a-dia, mas também, enfrentar dificuldades e superar divergências.

Em suma, participação é a construção de algo que pertence a todos e tem relação direta com a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo. Pois, conforme Bordingnon e Gracindo (2004), a participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional.

2.3.1 Graus, níveis e controle da participação

Segundo Motta (1995, p.159), a participação compreende todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização, como indivíduos ou coletividade, podem influenciar os destinos de uma organização. Assim, podem ocorrer várias formas diferenciadas de participação em uma organização.

Faria (2009, p. 79) referindo-se a uma proximidade do poder, ressalta que a participação precisa ser vista “em termos de questão técnicas, organizacionais, econômicas, jurídico-político e ideológico”. Sendo assim, o autor mencionado aponta

que o estudo da participação é constituído por níveis de grau de controle por parte da gestão do processo de trabalho, seja expresso e âmbito social, regional, local ou específico, referente à unidade produtiva ou posto de trabalho. De acordo com o mesmo autor, existem três níveis totalmente interdependentes de controle:

1. O econômico que diz respeito às relações de produção, especialmente às relações e aos processos de trabalho no que se refere à propriedade e à posse;
2. O político – ideológico que diz respeito à superestrutura construída a partir das relações de produção, sua institucionalização, inclusive no âmbito do Estado e seus aparelhos e de todo o aparato normativo.
3. O psicossocial que diz respeito às relações entre os sujeitos sejam estes individuais ou coletivos, inserido nos processos produtivos e políticos. (FARIA, 2009, p. 80)

Com base no exposto, nota-se que as formas de controle referem-se ao processo, à sua ação, à execução, às maneiras como o controle é exercido e que estabelecem os padrões que os institucionalizam.

Nessa perspectiva, Demo (2001, p.1360) postula que “participar significa bens e poder, não há como evitar o confronto entre um lado que tem mais e outro que tem menos.” Ele ainda destaca que o controle político exercido pelo o Estado, por razões lógicas no contexto do poder, pode desenvolver diante das lideranças atitudes tais como:

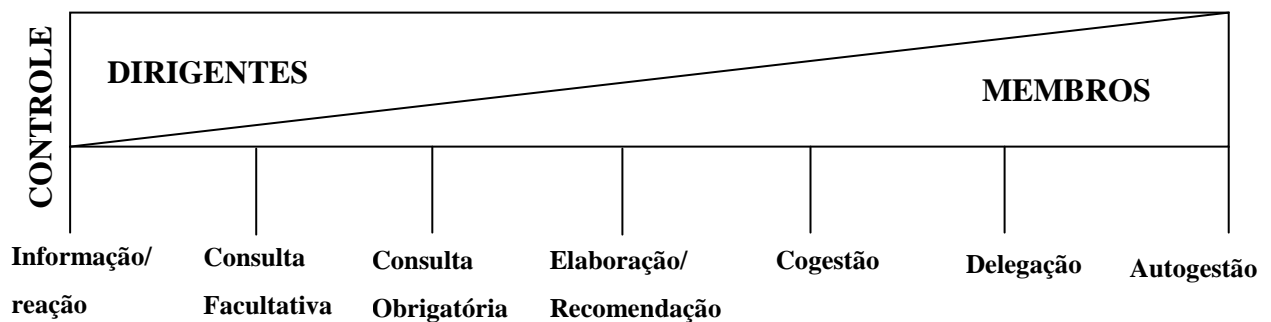
- Cooptar o líder doa-se alguns bens, para não se doar o poder;
- “Comer” o líder, no sentido de esvaziá-lo, sobretudo quando aparece como capaz de ocupação de espaço próprio;
- Promover para demover o líder, no sentido de lhe colocar idéias de carreira política, com os quais se diverte, enquanto deixa de lado o confronto com os detentores atuais dos privilégios;
- Contratar o líder, por vezes tornando-se funcionário público, pelo que perde condição de construir espaço civil próprio para a associação (DEMO, 2001, p.137).

Para o autor supracitado, o governo aprecia participação como estratégia de legitimação, não como instrumento de divisão de poder.

Bordenave (1994, p. 33) declara que é fundamental no processo de participação, o grau de controle dos membros nos níveis de decisões em um grupo ou organização. Esses graus de participação demonstram de que forma a vontade decisória de determinada organização é resolvida. Os níveis que incluem do mais alto ao mais baixo são:

- -Nível 1: Formulação da doutrina e da política da Instituição;
- -Nível 2: Determinação dos objetivos e estabelecimentos de estratégias;
- -Nível 3: Elaboração de plano, programas e projetos;
- -Nível 4: Alocação de recursos e administração de operações;
- -Nível 5: Execuções das ações;
- -Nível 6: Avaliação dos resultados.

Portanto, a democracia participativa promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e os que executam.



Quadro 3 – Modelo de grau de participação
Fonte: Bordenave (1994, p. 31).

Conforme o quadro acima, para Bordenave (1994, p. 31), o menor nível de participação está no de Informação, haja vista que os gestores informam os membros da organização às decisões já tomadas. O segundo grau de participação, a Consulta Facultativa, consiste na administração em que, se quiser ou quando quiser, pode consultar os subordinados. Já na Consulta obrigatória, os subordinados devem ser consultados em alguns momentos, mas a decisão final é dos diretores. A Elaboração/Recomendação é o grau mais avançado de participação, no qual os membros elaboram propostas e recomendações que administração aceita ou não. Na co-gestão, a gestão da organização é compartilhada com mecanismos de co-decisão e colegialidade. Quanto à delegação, possibilita aos administrados terem autonomia em certos *campi* definidos e delimitados pelos administradores. Por fim, o mais alto grau é a Autogestão, no qual o grupo tem autonomia de determinar seus objetivos, os meios e os controles. Nesse nível de participação, as diferenças entre administradores e administrados desaparecem, nele ocorre à autoadministração.

2.4 TRAJETÓRIA DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO IFRN

A educação profissional nas instituições federais no Brasil, no seu percurso histórico, pode ser analisada sob vários aspectos, histórico, político, legal, econômico, administrativo e social. Todos estes aspectos são importantes, pois mantêm entre si uma relação de interdependência, fazendo com que a abordagem de um deles contemple aspectos significativos dos demais.

No entanto, é necessário entender que, em diferentes contextos sociais, a tomada de decisões, por vários dirigentes da nação, teve papel importante na construção do processo histórico, no qual se deu a evolução da prática da Educação Profissional (EP) dentro da sociedade. Nesse sentido, pretende-se fazer uma abordagem da trajetória histórica da gestão democrática nas escolas de rede federal de educação profissional e tecnológica, entre 1909 e 2010.

2.4.1 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) - 1909 a 1936

Em 23 de setembro de 1909, é assinado pelo então presidente da República, Nilo Peçanha, o Decreto nº. 7.566, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), em 19 estados brasileiros, com objetivo de ofertar o ensino profissional primário e gratuito.

O referido Decreto, nº. 7.566/1909, também previa o quadro de pessoal dessas instituições, o qual era constituído por um diretor, um escriturário, um porteiro e mestres de oficinas todos nomeados por decreto. Segundo Peixoto e Mendonça (2009, p. 84), “a inexistência de critérios de seleção para cargo de diretor das EAAs é a marca da centralização do poder pelo o governo central”.

Nesse contexto, esse primeiro período é marcado por uma dependência pedagógica, financeira e administrativa do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio ao qual estava vinculada. Com isso, nas primeiras décadas, a então EAA está subordinada ao poder central, no qual os diretores, sob pena de perder seu cargo, ficavam sob tutela e obediência, na maioria das vezes de “apadrinhamento

político" fato considerado "normal" pelo estilo administrativo da época. Essa subordinação direta resulta em grandes dificuldades, tanto do ponto de vista orçamentário, quanto das disponibilidades físicas existentes no período de implementação da Instituição (CAMELO; MOURA, 2006).

No segundo período, no governo do Presidente Hermes da Fonseca e Wescelau Braz, respectivamente, instituem os Decretos: nº 9.070/11 e nº 13.064/18, os quais tratam do marco regulatório das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs)", tendo como foco exclusivo às questões ligadas à gestão dessas escolas. O grande diferencial do primeiro decreto foi a delegação ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, da incumbência pela nomeação do diretor da escolar, e o segundo, no art. 18, estabelecia que:

Para o preenchimento dos cargos do directores das escolas será aberto concurso de documentos de idoneidade moral e technica na Directoria Geral de Indústria e Commercio, no prazo de 30 dias, depois de verificada a vaga. O director geral de Indústria e Commercio apresentará ao ministro a lista contendo os nomes dos tres candidatos que lhe parecerem mais aptos, a fim de ser feita a escolha (BRASIL, 1918).

Observa-se que permanece o Governo Federal, dando provimento ao cargo de diretor a partir da indicação. Porém, pode-se destacar que houve avanço no texto da lei, uma vez que determina critérios norteadores no processo de escolha, levando em consideração a idoneidade moral e técnica em consonância com os objetivos da escola.

2.4.2 Das escolas industriais às escolas técnicas federais (1937-1978)

As transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira, nas décadas de 1930 e 1940, tiveram consequências nas demandas sociais, pela ampliação de oportunidades educacionais em geral e, em particular, no domínio da educação profissional, devido o crescimento do processo de industrialização.

O crescimento das indústrias e a modernização das relações de produção exigiram do governo um posicionamento mais efetivo com relação à educação nacional. Para tanto, foram promulgados diversos decretos-lei (chamados de Leis

Orgânicas da Educação Nacional) para normatizar a estruturação da educação (MOURA, 2005).

Diante desse contexto de mudanças na economia, em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas (EITs) e, dessa forma, passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Nesse horizonte, as transformações socioeconômicas, políticas e estruturais que ocorriam no Brasil, no campo socioeconômico e político, são articuladas às mudanças institucionais da educação, de forma que ao Ensino Industrial e Profissional era atribuída à tarefa de preparar profissionais para atender às demandas do processo de industrialização do país.

Nesse período, a administração não muda suas características centralizadora, da época das EAAs, marcada por postura autoritária, permanecendo sem autonomia financeira e com uma estrutura administrativa composta de inspetores de alunos, chefes de cozinha, almoxarifes, contador e supervisores de refeitórios. O corpo docente da época contava com professores de formação geral e com os mestres de oficinas. O inspetor de alunos tinha uma atuação marcante na condução das atividades acadêmicas, considerando seu papel de orientador e organizador das tarefas. (CAMELO; MOURA, 2006).

A transição das EITs para Escolas Técnicas Federais (ETFs) ocorre no Governo do presidente Juscelino Kubitschek, em 1959, por meio da regulamentação da Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Reforma do Ensino Industrial), estabelece as normas da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), quanto a: a) objetivo das escolas de Ensino Industrial; b) organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial. (CAMELO; MOURA, 2006). As EITs passam ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

Essa mudança na estrutura administrativa é ampliada, dando origem a uma maior complexidade organizacional com a criação dos conselhos de representantes e de professores, com a função de administrar as escolas técnicas federais e deliberar sobre as questões didático-pedagógicas, respectivamente. Essa organização garante que cada escola tenha de autonomia para elaborar seu Regimento Interno. Com isso, o diretor passa a ter como funções, além de exercer a

presidência do Conselho de Professores, a execução e controle das deliberações do conselho de Representantes (PEIXOTO, 2009, p. 91).

Com essas mudanças, foi garantida a participação coletiva na gestão e, conseqüentemente, a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (PARO, 2006).

É importante destacar, que a década de 1960 é marcada no Brasil por um Golpe Militar, sendo esse acontecimento ocorrido em 1964, no qual a educação passou a ser cada vez mais valorizada como prioritária para o governo, pois de acordo com Niskier (1974, p. 19), “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”.

Em face desse cenário, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 – que envolvia todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino –, houve a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento. Nesses termos, foi garantida a mesma oportunidade de acesso ao Ensino Superior, de estudantes provenientes do curso Secundário e do Ensino Profissional. Rompeu-se, portanto, com a dualidade de ensino, até então existente, entre escolas formadoras de elites pensantes e aquelas responsáveis pela formação de operários.

Ainda no Regime Militar, muitas reformas educacionais ocorreram e as escolas técnicas federais viraram referência no país, por oferecerem um Ensino Técnico Profissional de qualidade, possuir boas instalações, um quadro docente de qualidade e uma reconhecida experiência na preparação para o mundo do trabalho (MOURA, 2005).

Na década de 1970, com a crise do capitalismo e o enfraquecimento do modelo taylorista-fordista, no processo de organização das relações de produção, a educação já não conseguia responder às necessidades do mercado de trabalho. Nesse modelo, o papel central do desenvolvimento do capitalismo era assumido pelo Estado.

Com a criação da Lei nº 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus), que não se constituiu em uma outra Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro, como sendo profissionalizante para todos, definiu o 1º grau como sendo destinado à formação da

criança e do pré-adolescente, constando de oito anos letivos, equivalendo ao antigo primário e ginásio, e o 2º grau destinado à formação do adolescente, podendo ocorrer com cursos de nível técnico (habilitações profissionais) e ou de auxiliares técnicos (por meio de parcerias entre instituições de ensino). Também definiu o Ensino Supletivo como sendo destinado a adolescentes e adultos que não tivessem concluído em idade própria o ensino regular, bem como as da formação profissional. É nesse período, por intermédio do decreto nº 75.079, de 12 dezembro de 1974, que é estabelecido uma nova organização na administração Escolar das ETFs:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais, autarquias educacionais criadas na forma da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, terão a seguinte estrutura básica.

I - ÓRGÃO CONSULTIVO

1. Conselho Técnico Consultivo

II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO SUPERIOR

1. Departamento de Pedagogia e Apoio Didático

2. Departamento de Ensino

3. Departamento de Administração

4. Departamento de Pessoal

Art. 2º Cada Escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica.

Art. 3º O Conselho Técnico Consultivo, destinado a colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela boa execução da política educacional da Escola, será composto pelo Diretor da Escola, que o presidirá, e por seis membros da comunidade designados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1974).

Peixoto (2009) ressalta que essas medidas ficam apenas em nível consultivo, pois o poder concentra-se nos Diretores do ETFs e extinguem o Conselho de Representantes, constituindo-se em retrocesso ao princípio da colegialidade e da própria autonomia institucional, haja vista que o mandato do diretor volta às mãos do Governo Federal.

2.4.3 Dos CEFETs aos Institutos Federais

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, as transformações nos meios de produção e das relações de trabalho acentuam-se em nível mundial e nacional, fazendo o país viver um processo de redemocratização, exigindo novas mudanças na educação. Assim sendo, surgem novos padrões de busca de

produtividade, novas formas de adequação da produção à lógica do mercado, novos processos de trabalho; lançam-se novas formas de desconcentração industrial; buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), a “gestão participativa”, a qualidade total são expressões determinantes em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado (ANTUNES, 2002).

É diante desse contexto, que a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, regulamentada pelo Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982, transforma as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Instituições Federais de Ensino Superior Públicas, sob as designações de Centro Federais de Educação Tecnológica.

Essa reorganização é marcada pela mudança de Escola para Centro, merecendo destaque duas mudanças na administração escolar:

A obrigatoriedade de organização de apenas um Conselho – o Conselho Diretor- órgão deliberativo e consultivo, presidido pelo Diretor Geral da Escola; e a forma de escolha do Diretor e Vice-Diretor, é realizada através da elaboração, pelo conselho diretor, de uma lista sêxtupla de nomes para indicação do Ministro da Educação, para o exercício do mandato de quatro anos, vedada a recondução consecutiva. (PEIXOTO, 2009, p. 98).

Já a década de 1990 é marcada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada apenas em dezembro de 1996. A educação profissional foi considerada como sendo um sistema de formação a ser oferecido de forma concomitante ou sequencial e disciplinada por meio de legislação específica. A nova LDB foi oficializada em dezembro de 1996, mas, somente no ano seguinte, foi definida a estruturação da educação profissional, através do Decreto nº 2.208/97, que a definiu em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico.

Nesse horizonte, o processo de “cefetização” das Escolas Técnicas Federais culmina em 1999, com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), nesse mesmo período, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Com isso, uma série de atos normativos foi editada, o da Reforma da Educação Profissional (Decreto nº. 2.208/1997), esse novo modelo e o financiamento pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) objetivava submeter à lógica da escola à lógica do mercado, centrando o currículo na formação de competências para a vida produtiva (CAMELO; MOURA, 2006).

Dessa forma, os CEFETs buscam desenvolver uma infra-estrutura, que possibilitem uma nova gestão organizacional, para acompanhar o processo de mudança frente às demandas das novas relações de trabalho e produção. Estes Reestruturam e redimensionam seus PPs anteriores, a fim de que as instituições integrem todas as ofertas formativas em um conjunto sistêmico de atividades acadêmicas, voltadas para as atividades de ensino, pesquisa e relações comunitárias e empresariais, em uma constante interação com o mundo do trabalho.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892, é criado, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

A configuração administrativa dos IFs será uma estrutura *multicampi* e plicurricular, exigindo novos procedimentos de gestão. Como órgãos superiores de administração estão previstos, o Conselho de Dirigentes e o Conselho Superior, ambos presididos pelo reitor, sendo aquele de caráter consultivo e este consultivo e deliberativo, com previsão de participação da comunidade acadêmica, dos egressos, da sociedade civil, do Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho de Dirigentes, ressaltando-se que aos *campi* não há previsão legal de órgão de deliberação colegiada.

Nessa ordem de entendimento, a gestão de cada instituto e da rede que formam, assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos.

2.5 ESTUDOS CORRELATOS

Os estudos correlatos dizem respeito àquelas temáticas que se relacionam direta ou indiretamente com o tema gestão participativa, objeto desta pesquisa. Com isso, foram levantadas dez dissertações de mestrados apresentados e publicados

nas diversas universidades brasileiras.

No tocante à *gestão participativa na escola construindo relações*, Ferreira (2008) destaca que um dos maiores desafios das instituições nos dias atuais é criar um ambiente participativo, isto é, a participação de todos da organização na definição de prioridades e um ambiente de satisfação entre os trabalhadores da organização. Nesse sentido, o referido trabalho avalia a gestão da instituição pública para identificar o grau de participação da comunidade na gestão participativa dos recursos orçamentários e a percepção da comunidade sobre a gestão quanto ao grau de participação, bem como a falta de participação, de comunicação entre os atores, de um Projeto Político Pedagógico (PPP), construído pela comunidade, e de um planejamento financeiro. Além disso, observa-se que as decisões e as prioridades são definidas pela direção, professores e, na maioria das vezes, somente pelo gestor, deixando os outros atores de fora da administração do colégio.

A pesquisa de Lobo (2007) buscou investigar como a prática da gestão participativa é percebida por seus usuários: estudantes, professores, funcionários, especialistas, pais e pelos próprios gestores, tendo como pressuposto básico que a gestão participativa ainda é um modelo em processo de aprendizagem, tendo em vista que os resultados apontam níveis variados de participação. Pois, as conclusões sinalizam para confirmação do pressuposto.

Em relação à *Gestão participativa em uma escola comunitária*, Cardoso (1995) analisou as formas de participação dos pais, professores, alunos e funcionários da Escola Comunitária de Campinas, caracterizada como cooperativa. Propõe-se, a partir dos pais, professores, alunos e funcionários, entrevistados, algumas sugestões para a melhoria da prática de participação na gestão da Escola Comunitária de Campinas. Também se verificou, que em uma perspectiva de participação dos pais, professores, alunos e funcionários na gestão de uma escola comunitária, onde os sócios cooperadores fazem parte do Conselho Comunitário, parece existir a necessidade de não se ignorar os conflitos que surgem no interior da escola.

No estudo de Hora (2002), *A gestão participativa: um desafio relacional e organizacional*, analisa-se a prática da administração escolar, destacando o processo do gerenciamento desta e, para isso, foi necessário verificar em que sentido e em quais condições as suas práticas abrem, efetivamente, a possibilidade de mudanças no espaço educativo.

Partindo dos conceitos de educação e democracia de Bobbio (1983) e Weber (1994) e a gestão escolar de Alonso (1976) e Lück (*et al* 1996), a revisão da literatura que alicerça a gestão educacional teve o propósito de tornar a análise mais abrangente e a temática foi referenciada sob a ótica da historicidade, da perspectiva teórica e prática. Como referenciais para a análise desta investigação, buscou-se definições teóricas e operacionais de categorias como cultura organizacional, dinâmica relacional e gestão participativa.

Diante de tais implicações, a metodologia adotada foi o estudo de caso, que se deu com a elaboração e a aplicação de questionários semiestruturados com os diferentes segmentos da comunidade escolar pesquisada (diretor, coordenador, professor, aluno, pais de aluno e funcionários), em uma escola pública do interior da Bahia.

É importante frisar que, no trabalho em questão, verificam-se contradições que perpassam o exercício da prática educativa, que ora se apresenta como participativa e democrática e ora se revela uma prática de natureza centralizadora. Embora se tenha clareza da condição da democracia cidadã, a prática educativa encontra-se na possibilidade do exercício da crítica e do diálogo, como estratégias de crescente desativação do impacto da cultura autoritária.

Rocha (2000), em sua dissertação, *A tomada de decisão na escola: os desafios da participação*, compreende um conjunto de ensaios sobre a tomada de decisão na escola, procurando refletir sobre os principais aspectos que perpassam a dinâmica da gestão participativa na escola, tomando como foco a participação no processo de tomada de decisão em colegiado. O autor conclui, com um saldo positivo de todas as experiências analisadas, a construção de uma nova postura social, em que os sujeitos estão, processualmente, se fazendo cidadãos ativos na transformação da realidade, ou seja, estão construindo, mesmo que lentamente, uma consciência democrática coletiva, o que tende a favorecer a construção de uma filosofia de gestão democrática-cidadã nas escolas.

Já na pesquisa de Góes (2003), *A gestão democrática: perspectivas e desafios da escola pública do Centro Paula Souza*, visa o estudo do exercício, das formas e das modalidades que assume a gestão democrática em escolas técnicas do Centro Paula Souza, localizadas na região de Campinas, Estado de São Paulo. Este estudo em escolas tem como objetivos a melhoria e o aperfeiçoamento do Ensino Técnico oferecido aos jovens no Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, o

contexto normativo adota como ponto de partida a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e o Decreto 2208/97 (que desvinculou o ensino médio do Ensino Técnico) e, com isso, a rede pública do Centro Paulo Souza passou por profundas e importantes reformas estruturais, levadas a cabo com a participação de representantes de segmentos de todo o corpo de educadores que compõe o quadro do Centro Paulo Souza, a saber: professores, coordenadores de área, supervisores, diretores e outros trabalhadores da educação, como auxiliares de instrução e encarregados de manutenção.

Quanto à pesquisa de Lobo (2007), *A prática da gestão participativa em escolas municipais de Fortaleza: a percepção dos usuários*, sobre o tema da gestão participativa na organização escolar, tem como pergunta de partida: como a prática da gestão participativa é percebida pelos usuários das escolas? O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a prática da gestão participativa é percebida por seus usuários: estudantes, professores, funcionários, especialistas, pais e pelos próprios gestores.

Diante do pressuposto básico, que a gestão participativa ainda é um modelo em processo de aprendizagem, o referencial conceitual e teórico orientador parte da concepção do modelo de gestão escolar, preconizado na Lei Federal nº 9.394, na Constituição Estadual do Ceará, na Lei Orgânica do Município de Fortaleza e nos princípios filosóficos da educação e da gestão escolar para o século XXI, baseados em Dellors (2002), Luck (2000), Demo (1995), Bordenave (1983), Mészáros (1981), dentre outros, realizou-se um estudo de caso com o uso de *Survey*, com 682 indivíduos de 12 escolas do município de Fortaleza. Os resultados apontam níveis variados de participação e as conclusões sinalizam para confirmação do pressuposto.

O estudo de Carina (2003), *A gestão participativa em um sistema educacional público*, o qual aborda o tema o “Processo de Gestão Democrática do Sistema Educacional Público”, implantado no município de Amparo/SP. Trata-se de um trabalho pesquisa-ação, fundamentada na teoria piagetiana, tendo como principal objetivo investigar as dificuldades e contribuições na implantação de um Fórum Participativo, bem como participar de um processo democrático, pautado em um ambiente cooperativo em que o educador tem que decidir, opinar, argumentar diferentes pontos de vista, modificando as relações interpessoais.

Assim sendo, criou-se um Fórum Participativo, onde os representantes das

unidades escolares reuniam-se sistematicamente para apresentar os problemas que encontravam, para analisá-los e, em conjunto, buscarem suas possíveis resoluções.

Os resultados indicaram que ao participarem de forma mais efetiva do diagnóstico e processo de resolução do sistema educativo, os integrantes do Fórum apresentaram maior compreensão sobre a realidade educacional do município, maior interesse de participação e, ainda, comprometimento com as decisões tomadas. No que diz respeito às relações interpessoais, os integrantes demonstraram um significativo desenvolvimento na coordenação de perspectivas diferentes e na atitude cooperativa.

A respeito da *Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania*, Mortatti (2006), estudou o instrumento de gestão democrática denominado "Orçamento Participativo", implementado pela Administração Municipal da Prefeitura de Araraquara/SP. A pesquisa constatou-se que se pode perceber é que essa participação colabora, de fato, para a formação cidadã, como uma espécie de "escola de cidadania", pois a pesquisa mostrou os diferentes aprendizados dos seus participantes, bem como o envolvimento dos mesmos em diversos Conselhos de Políticas Públicas, o que acabou favorecendo a integração entre eles.

Esse estudo possibilita afirmar, que essas experiências são importantes para a construção de uma "cidade educadora", na qual aconteçam políticas públicas que despertem para valores como a igualdade e a solidariedade, e estimulem o exercício da cidadania, despertando cada vez mais interesse em participar e se conceber como cidadão.

Sobre o estudo das *Políticas Públicas de Gestão Democrática: a luta pela autonomia das escolas da rede pública estadual de ensino da cidade do Crato*, Torres (2007), tem como objetivo analisar o processo da busca da autonomia das escolas públicas estaduais de ensino na Cidade do Crato-Ceará, no período de 1995 a 2005. A partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Base da Educação (nº. 9394/96), a conjuntura política educacional existente neste período, no estado do Ceará, sendo regida por políticas públicas neoliberais, constitui-se um marco importante para o desencadeamento de ações educativas que priorizam, entre outras ações, a gestão democrática, as eleições de diretores de escola com participação da comunidade, a destinação de recursos diretamente às escolas e a criação de organismos colegiados.

Para tanto, a metodologia adotada nesse estudo é um estudo de caso de

cunho descritivo-analítico, numa abordagem qualitativa, tendo em vista o modelo dialético de análises para identificar as múltiplas facetas das práticas administrativas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Com dados obtidos a partir dos parâmetros mais amplos da sociedade capitalista e neoliberal, à luz das políticas públicas existente no período de 1995 a 2005.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é o processo de investigação que permite obter novos conhecimentos, ratificando ou refutando os pré-existentes. Segundo Leite (2008, p. 40), “é através da pesquisa que a ciência progride e atinge seus objetivos, de servir como instrumento de desenvolvimento do homem e sua sociedade”. Mas, para ser científica, é imprescindível que faça uso de métodos e das técnicas científicas.

Nesse sentido, este capítulo abordará os aspectos metodológicos referentes à realização da pesquisa, com seus respectivos fundamentos teóricos, no intuito de atingir os objetivos estabelecidos no estudo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O caminho metodológico a ser adotado prevê uma pesquisa com abordagem quantitativa. Nesse tipo de abordagem, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis, buscando evidências conclusivas que é baseada em amostras grandes e representativas e, de alguma forma, aplica análise estatística.

Quanto aos objetivos, a pesquisa em questão, caracteriza-se como descritiva, tendo em vista que nesse tipo de estudo o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la (LEITE, 2008, p. 283).

Partindo dessa premissa, Tripodi (1981, p. 53), destaca que:

Estudos quantitativos descritivos são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade o delineamento ou análise das características dos fenômenos, avaliação de programa ou o isolamento de variáveis-chaves.

Quanto à técnica deste trabalho, é do tipo estudo de caso, a qual apresenta como estratégia de pesquisa, contribuir com o conhecimento que se tem do fenômeno individual, organizacional, social, político e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Nesse propósito, Yin (2005, p.19), ressalta que:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Para Gil (2006, p. 73) o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas, este possui diversas vantagens, dentre elas, o estímulo às novas descobertas, por ser flexível no que concernem as ideias iniciais do estudo, posto que, com maior aprofundamento podem suscitar outros aspectos que não foram previstos inicialmente. Também oportuniza interesse por várias dimensões de um mesmo problema; possibilita a simplicidade dos procedimentos se comparados com outros tipos de delineamento e dá acessibilidade de linguagem aos relatórios se comparados a outros relatórios de pesquisa.

Assim sendo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, desenvolvido no IFRN Campus Natal/Central.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

A escolha do IFRN, Campus Natal/Central, como campo empírico de pesquisa, ocorreu a partir da facilidade de acesso, por se constituir ambiente de trabalho, e pelo momento histórico que o IFRN vive. Considerando o universo do IFRN, definiu-se como público alvo desta pesquisa, os servidores administrativo, docentes em atividade regular nos meses de agosto e setembro do corrente ano. Desse modo, a população da pesquisa foi composta por 581 servidores, formados de 385 professores e 196 servidores técnico-administrativos, com uma amostra de 30% para cada categoria, conforme se verifica na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Público alvo da pesquisa

SEGMENTO DA PESQUISA	UNIVERSO TOTAL POR CATEGORIA	AMOSTRA	
		T	%
Docentes	385	115	30
Técnicos Administrativos	196	59	30
Total Geral	581	174	30

Fonte: Diretoria de gestão de pessoas.

De acordo com Leite (2008, p.121), a “amostra é qualquer parte de uma população da pesquisa que será realmente investigada”. Neste trabalho foi delimitado a amostra, por conveniência.

3.3 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E VARIÁVEIS DE ESTUDO

O levantamento de dados foi realizado através da aplicação de um questionário. Tendo como pesquisados os técnicos administrativos e professores do IFRN Campus Natal/Central.

3.3.1 Instrumentos da pesquisa

O questionário foi o principal instrumento utilizado na pesquisa, adaptado de Holanda e Brito (2007), teve sua origem em uma pesquisa com 2.146 profissionais, de 19 escolas patrimoniais, tendo como segmento da pesquisa, gestores, professores, especialistas em educação, funcionários, da cidade de Fortaleza, Ceará.

Esse instrumento foi elaborado com questões fechadas, constituído em duas partes: a primeira, referente à caracterização dos respondentes como: gênero, faixa etária, segmento que pertence no IFRN, grau de instrução e tempo de serviço. A segunda parte contém 12 (doze) perguntas do tipo fechadas, constituindo-se de uma tabela com 03 (três) colunas, em que na primeira estão as variáveis: planejamento, execução, usufruto, na segunda as afirmativas, a partir dos indicadores de cada variável, e na terceira avaliação, numerada de 1 a 4, na qual o respondente deve registrar de acordo com os níveis da escala de graduação que ficaram agrupados , conforme distribuição abaixo:

- Nível de participação (1) - Não concorda: Nunca participa;
- Nível de participação (2) - Concorda parcialmente: Algumas vezes participa;
- Nível de participação(3) - Concorda: Na maioria das vezes participa;

- Nível de participação (4) - Concorda totalmente: Sempre participa.

É importante destacar, que esse questionário foi utilizado para todos os respondentes da pesquisa.

3.3.2 Variáveis investigadas

Como forma de operacionalizar as questões da pesquisa e os respectivos objetivos, foram definidas as variáveis e seus identificadores, conforme o quadro apresentado a seguir.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIÁVEIS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o nível de participação dos servidores docentes e administrativos no planejamento dos processos de gestão do IFRN. 	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração PDI; -Elaboração PPP; -Elaboração de programas de formação continuada; --Eleições para diretor.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o nível de participação dos servidores docentes e administrativos na execução dos processos de gestão do IFRN. 	Execução	<ul style="list-style-type: none"> -Representação nos conselhos; -Autonomia; -Participação e descentralização; -Compartilhamento de informação.
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o nível de participação dos servidores docentes e administrativos no usufruto dos processos de gestão do IFRN. 	Usufruto	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento; -Espaço Físico; -Programas de formação continuada; -Avaliação e Resultados obtidos pelo IFRN.

Quadro 4 - As variáveis e seus indicadores
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

3.3.3 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa, utilizou-se ferramentas de tratamento de dados, como o *software Sphinx Plus2*. Dessa forma, a utilização do questionário com questões fechadas iguais para todos os pesquisados facilitou o trabalho da tabulação dos dados por parte do pesquisador.

Nesse sentido, para apresentação dos resultados da pesquisa foram elaboradas tabelas, contendo o número dos respondentes para cada questão de pesquisa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O universo desta pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), unidade Campus Central, sede na cidade de Natal, sendo uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, criada nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), de natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFRN tem como função social promover à formação integral do profissional cidadão crítico-reflexivo, competente, técnica e eticamente, e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

São objetivos do IFRN, entre outros: ministrar a educação profissional técnica de nível médio (mínimo de 50% de suas vagas), na forma de cursos integrados, subsequentes e concomitantes, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA); ministrar em nível de Educação Superior: cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica (mínimo de 20% de suas vagas, bacharelados e engenharias, pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores), e desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

Com base Relatório de Gestão (2009), o total de estudantes matriculados em 2010, no Campus Central, foi de 16.100, dos quais 5.530 estudantes estão matriculados em cursos técnicos (27,58%), 1.839 em cursos superiores (9,17%) e 392 em cursos de pós-graduação (1,95%). Acrescenta-se também a estes números, 4.449

estudantes matriculados no Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (22,19%) e 7.842 em cursos de formação continuada (39,11%). Além disso, o IFRN realiza prestação de serviços tecnológicos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa no campo tecnológico e cultural. Quanto ao corpo docente, é composto de 378 docentes, sendo 97 % em regime de Dedicação Integral à Docência. Deste quadro, 55% estão cadastrados em grupo de pesquisa na referida Instituição. Já os servidores técnico-administrativos são 196 de nível médio e 48 de nível superior.

4.2 RESULTADOS DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar o nível de participação dos servidores no processo de gestão do IFRN Campus Natal/Central, foram coletados dados, mediante aplicação de um instrumento-questionário, que possibilitou organizar os resultados da pesquisa de campo da seguinte forma: gênero, faixa etária, grau de instrução, tempo de serviços, resultados referentes às dimensões do planejamento, execução e usufruto, considerando os indicadores específicos de cada dimensão.

4.2.1 Caracterização dos respondentes

4.2.1.1 Gênero

Conforme os dados da tabela apresentada a seguir, se verifica que 51,14% dos respondentes são do sexo masculino, enquanto 48,86% são do sexo feminino.

Tabela 2 – Gênero

Gênero	Frequência	Percentual (%)
Masculino	89	51,14
Feminino	85	48,86
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campos Natal/Central (setembro, 2010).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a diferença é pequena entre os sexos.

4.2.1.2 Faixa etária

Pode-se observar que 42,86% dos pesquisados estão na faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos, como se verifica na tabela seguinte, demonstrando assim um grupo experiente.

Tabela 3 - Faixa etária

Faixa etária (anos)	Frequência	Percentual (%)
Entre 20 e 30	13	7,74
Entre 30 e 40	64	38,10
Entre 40 e 50	72	42,86
Acima 50	19	11,31
Total	168	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campos Natal/Central (setembro, 2010).

4.2.1.3 Grau de instrução

Em relação ao grau de instrução, apenas 0,58%, que corresponde a 01(um) respondente, possui apenas o Ensino Fundamental, enquanto 41,95% dos servidores possuem a titulação de Mestre. Esse dado reflete a política de valorização do servidor da rede federal, no que se refere à formação e qualificação profissional, tanto para os professores como para os técnicos administrativos.

Tabela 4 - Grau de instrução

Grau de instrução	Frequência	Percentual (%)
Ensino Fundamental	01	0,58
Nível Médio	14	8,04
Superior	20	11,50
Especialização	54	31,03
Mestrado	73	41,95
Doutorado	12	6,90
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (Setembro, 2010).

Outro fator relevante é a exigência cada vez maior para o ingresso na rede federal via concurso público. Além do MEC, por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem utilizado como critério de

pontuação, o grau de instrução de seus docentes no processo de reconhecimento dos cursos, visto que o IFRN possui uma política de formação continuada para seus servidores, que vai ao encontro dos planos de carreira do técnico-administrativo e dos professores.

4.2.1.4 Tempo de Serviço

No tocante ao vínculo com a instituição, observa-se, na tabela exposta a seguir, que 41,96% dos respondentes estão vinculados ao IFRN a mais de 12(doze) anos.

Tabela 5 – Tempo que está vinculado ao IFRN

Tempo (anos)	Frequência	Percentual (%)
Menos de 1	3	1.72
Entre 1 e 3	7	4.02
Entre 3 e 6	17	9.78
Entre 6 e 9	15	8.62
Entre 9 e 12	59	33.90
Mais de 12	73	41.96
Total	174	100.00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Assim sendo, pode-se concluir que quase a maioria possui experiência e vivência profissional no IFRN Campus Natal/Central.

4.2.1.5 Quadro resumo da caracterização dos respondentes

Conforme o quadro exposto a seguir, pode-se inferir que a maioria dos pesquisados são do sexo masculino, tem entre 30 a 50 anos e estão no IFRN a mais de 12 anos, sendo a maioria com pós-graduação.

Perfil demográfico	Predominante	%
Gênero	Masculino	51,14
Faixa etária	Entre 30 a 50 anos	80,96
Grau de escolaridade	Pós- Graduação	79,88
Tempo de serviço	Acima de 12 anos	41,96

Quadro 5- Caracterização dos respondentes predominante dos servidores técnicos administrativos e docentes do IFRN

Fonte: dados da pesquisa

4.2.2 Resultado quanto ao planejamento

A variável planejamento contemplou indicadores como elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Elaboração de Programas de Formação Continuada e Eleições direta para diretor do Campus.

4.2.2.1 Participação na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Os dados da tabela 6 apresentada a seguir, apontam que 48,28% dos respondentes indicam que nunca participam e 40,22% que participam algumas vezes, enquanto 11,50% afirmam participarem sempre. Pode-se inferir que existe participação, mesmo em menor ou maior nível.

Tabela 6 – Participação na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	84	48,28
Concordo parcialmente	60	34,48
Concordo	10	5,74
Concordo totalmente	20	11,50
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Nessa perspectiva, o documento elaborado para iniciar o processo de construção do PDI do IFRN, vislumbra que “sua construção é coletiva e que deve

envolver todos os membros da comunidade acadêmica, em maior ou menor nível de participação” (IFRN, 2009).

4.2.2.2 Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A participação do planejamento do PPP do Campus Natal/Central, apresentam dados em que 38,50% dos pesquisados não participam em quanto 44,26% participam as vezes, e 17, 24% participam sempre, como se verifica na tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	67	38,50
Concordo parcialmente	52	29,89
Concordo	25	14,37
Concordo totalmente	30	17,24
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN – Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Pode-se inferir que há participação no processo de planejar, mas ainda está em nível pouco elevado, levando em consideração que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser vivenciada por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Pois, é ele que busca o rumo, uma direção, por meio de uma ação intencional, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais da coletividade escolar (VEIGA, 2007).

4.2.2.3 Participação da elaboração de Programas de Formação Continuada para os servidores

Analisando a tabela seguinte, pode-se observar que 51,14% dos pesquisados nunca participam da elaboração de programas de formação continuada para os servidores, contra 37,35 que participam algumas vezes e 11,50% participam sempre. Assim sendo, a maioria dos servidores tem a percepção que esses

programas são planejados com a participação mais efetiva de um grupo menor.

Tabela 8 – Participa da elaboração de programas de formação para os servidores

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	89	51,14
Concordo parcialmente	51	29,31
Concordo	14	8,04
Concordo totalmente	20	11,50
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

No entanto, a preocupação com a formação continuada do Instituto, tanto para professores como para os técnico-administrativos, tem a mesma fundamentação, uma vez que a LDB 9394/96 trata todos os envolvidos no processo educativo como profissionais da educação, assim como consta no Plano de Carreira dos Técnicos em Educação (PCCTAE), todos estão conceituados como trabalhadores em educação, reafirmando a atividade fim dessa Instituição (PPP, 2010)

4.2.2.4- Participação na escolha do diretor do Campus

De acordo com os dados apresentados na tabela a seguir, 97,70% dos servidores participam da escolha do diretor do Campus, um número expressivo, quase a totalidade dos servidores consideram a sua participação no nível elevado.

Tabela 9 – Participação na escolha do diretor do Campus

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	1	0,58
Concordo parcialmente	1	0,58
Concordo	2	1,14
Concordo totalmente	170	97,70
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Nesse sentido, pode-se afirmar que eleição direta para diretor escolar ainda é um instrumento relevante para o processo de democratização. Portanto, esse mecanismo de participação não pode ser a única forma de se materializar a gestão

democrática no ensino público, mesmo que exerça um papel fundamental para a construção do próprio processo de democratização das relações de poder no interior da escola.

Prais (1990) afirma, que a eleição de diretor, uma vez que dissociada de uma prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou na legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática.

4.2.2.5 Quadro resumo da dimensão Planejamento

De acordo com os dados do quadro exposto a seguir, mostra que os indicadores PDI, PPP e PFC registra uma convergência em quase todos os níveis de participação por parte dos pesquisados, quanto ao processo de planejamento, o que não ocorre com o indicador escolha de diretor, visto que há uma diferença relevante no nível sempre participa.

Avaliação	01 Participação na elaboração do PDI	02 Participação na elaboração do PPP	03 Participação na elaboração PFC	04 Participação na escolha do diretor do campus
Não Concordo	84 48,28 (%)	67 38,50 (%)	89 51,14(%)	1 0,58 (%)
Concordo Parcialmente	60 34.48 (%)	52 29,89 (%)	51 29,31(%)	1 0,58 (%)
Concordo	10 5,74 (%)	25 14,37 (%)	14 8.04 (%)	2 1.14 (%)
Concordo Totalmente	20 11.50 (%)	30 17,24 (%)	20 11.50 (%)	170 97,70 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 6- Resultado quanto ao planejamento

Fonte: dados da pesquisa

Assim sendo, pode-se inferir que há participação no processo de elaboração do planejamento, mas identifica-se a existência uma participação em nível mais baixo entre os três indicadores citados, enquanto o último indicador apresenta uma participação em nível muito elevado.

4.2.3 Resultado quanto à execução

A variável execução contemplou os indicadores Representação nos conselhos, Autonomia, gestão Participativa e Compartilhamento de informação.

4.2.3.1 Representação nos conselhos do IFRN

Em relação à percepção dos pesquisados sobre sua representação nos Conselhos Superiores, pode-se observar na tabela 10 exposta a seguir, que 49,71% consideram que participam sempre, 42,52% participam às vezes, contra apenas 8,04% que consideram que nunca participam. Com isso, constata-se que os segmentos objeto da pesquisa se consideram representados. Esses dados são significativos, pois a maioria dos servidores participa indiretamente por meio de seus representantes.

Tabela 10 – Representação nos Conselhos do IFRN

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	14	8,04
Concordo parcialmente	70	40,22
Concordo	4	2,30
Concordo totalmente	86	49,71
Total	174	100,00

Tabela 10 – Representação nos Conselhos do IFRN
Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

Segundo Bobbio (1997), o princípio da democracia representativa significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade.

Nesses termos, a representação é uma forma de participação significativa, pois é por meio de um representante que nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores e direitos serão defendidos em um contexto organizado para esse fim.

4.2.3.2 Autonomia no processo de execução das atividades da educação

Para os entrevistados da pesquisa, existe autonomia no processo de execução das atividades de educação realizadas no Campus, uma vez que 77,01% afirmam um nível elevado de poder de decisão no seu fazer cotidiano. Por outro lado, apenas 1,72% não consideram ter autonomia no desenvolvimento de suas atividades, conforme se verifica na tabela 11 a seguir.

Tabela 11 – Autonomia no processo de execução das atividades da educação

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	3	1,72
Concordo parcialmente	37	21,27
Concordo	4	2,30
Concordo totalmente	130	77,01
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

De acordo com Libâneo (2004, p. 141), “a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, é definida como a ideia onde os sujeitos se regulam por regras próprias”. Para tanto, essa autonomia deve resultar em decisões compartilhadas e comprometidas com a coletividade, sendo uma dimensão da gestão participativa que não deve ser desvinculada dos processos político, econômico e cultural.

4.2.3.3 Participação e descentralização na execução das ações

A pesquisa constata, de acordo com a tabela 12 seguinte, que 20,11% dos respondentes afirmam que não participação, enquanto 22,41% consideram sua a participação no nível mais elevado.

Tabela 12 – Participação e descentralizadas na execução das ações

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	35	20,11
Concordo parcialmente	97	55,75
Concordo	03	1,72
Concordo totalmente	39	22,41
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

No entanto, merece destaque verificar que 79,88% concordam que no IFRN Campus Natal/Central existe participação e descentralização na execução das atividades desenvolvidas pelo os dois segmentos pesquisados.

4.2.3.4 Compartilhamento das informações de modo democrático e constante

Conforme os dados da pesquisa expostos na tabela 13 seguinte, 22,99% consideram o nível de participação nula no processo gestão compartilhamento das informações, contra 79,88 que afirmam que participam às vezes e apenas 16,09% realmente participam no mais alto nível.

Tabela 13 – compartilhamento das informações de modo democrático e constante

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	40	22,99
Concordo parcialmente	105	60,34
Concordo	01	0,58
Concordo totalmente	28	16,09
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Pode-se inferir que o nível efetivo de participação ainda é baixo. Com isso, para que a gestão escolar seja desenvolvida de acordo com os princípios participativos, torna-se necessário que a gestão adote ações voltadas para difusão contínua e disseminação de informações claras e precisas a respeito de questões fundamentais da gestão escolar (LUCK, 2008), visto que sem comunicação e informação não pode existir a participação.

4.2.3.5 Quadro resumo da dimensão execução

Em relação aos indicadores da participação na dimensão execução, que converge no nível mais alto de participação, são representação nos conselhos e autonomia na execução das atividades, pois acima da metade dos pesquisados afirmam participarem sempre, conforme pode se observar no quadro a seguir.

	01	02	03	04
Avaliação	Representação nos Conselhos	Autonomia no processo de execução das atividades da educação	Participação e descentralização na execução das ações	Compartilhamento das informações de modo democrático e constante
Não Concordo	14 8,04 (%)	3 1,72 (%)	35 20,11 (%)	40 22,99 (%)
Concordo Parcialmente	70 40,22 (%)	37 21,27 (%)	97 55,75 (%)	105 60,34 (%)
Concordo	4 2,30 (%)	4 2,30 (%)	3 1,72 (%)	1 0,58 (%)
Concordo Totalmente	86 49,71 (%)	130 77,01 (%)	39 22,41 (%)	28 16,09 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 7- Resultado quanto à execução
Fonte: dados da pesquisa

No tocante aos indicadores participação e descentralização e compartilhamento de informações, registram-se índice muito semelhantes, mais da metade dos respondentes indicam que participam às vezes. Assim sendo, o processo de participação dos segmentos pesquisados ainda apresenta no nível inicial de participação.

4.2.4. Resultado quanto ao usufruto

A variável usufruto contemplou os indicadores espaço físico, conhecimento produzido, programas de formação continuada e resultados obtidos pelo IFRN.

4.2.4.1 Usufruo do espaço físico

Conforme se observa na tabela apresentada a seguir, que 86,20% concordam que utilizam do espaço físico da referida Instituição. Esse dado indica que a grande maioria dos pesquisados participam utilizando o que é produzido no processo de gestão.

Tabela 14 – Usufruo do espaço físico

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	02	1,14
Concordo parcialmente	18	10,34
Concordo	04	2,30
Concordo totalmente	150	86,20
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

Nota-se que, dados apresentados indicam o fato de que o Campus é um espaço que é utilizado pelos seus servidores de forma democrática.

4.2.4.2 Usufruo do conhecimento produzido pelo IFRN

Analisando-se o resultado da tabela 15 seguinte, verifica-se que 77,01% afirmam usufruir dos conhecimentos produzidos pelo o Instituto, esse percentual é relevante, já que demonstra, ainda, um nível de participação elevada dos servidores.

Tabela 15 - Usufruo do conhecimento produzido pelo IFRN.

Avaliação	Freqência	Percentual (%)
Não concordo	9	5,17
Concordo parcialmente	29	16,67
Concordo	02	1,14
Concordo totalmente	134	77,01
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

Diante desse resultado, pode-se afirmar que o conhecimento é um indicador relevante no processo de participação na gestão de todas as organizações.

Segundo Angeloni (2002), quanto mais próximas as pessoas estão da cultura do conhecimento que está sendo transferido, mais fácil é o compartilhamento e a troca, tendo em vista que a proximidade física ajuda os participantes a compartilhar essa linguagem e a estabelecer as bases para o respeito mútuo.

4.2.4.3- Usufruo de programas de formação continuada para os servidores

O resultado exposto na tabela 16 seguinte aponta que 27,58% dos entrevistados não participam no processo de formação continuada desse Instituto, enquanto 41% consideram que participam em nível elevado no processo de gestão.

Tabela 16 – Usufruo de programas de formação continuada para os servidores

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	48	27,59
Concordo parcialmente	44	25,29
Concordo	10	5,74
Concordo totalmente	72	41,38
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Esse item merece destaque, uma vez que a rede federal de ensino se orienta pelo Decreto nº. 5.707/06, o qual institui a Política Nacional de Capacitação e Qualificação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Esse instrumento pretende atender à necessidade de aperfeiçoamento do quadro funcional da rede federal e oportunizar que os servidores da rede tomem conhecimento das normas legais para formação e qualificação.

Partindo desse propósito, o IFRN vem oportunizando o acesso a convênios firmados com instituições públicas e privadas, como também a oferta de cursos pelo próprio Instituto em todos os níveis de formação e qualificação dos servidores, ambas custeadas pelo Instituto.

Libâneo (2008, p.145) destaca que a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. Nesse horizonte, a escola é um espaço educativo, lugar de

aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também o local em que os profissionais desenvolvem sua personalidade.

4.2.4.4 Responsabilidade pelos resultados obtidos pelo IFRN

De acordo com os dados da tabela 17 seguinte, 6,32% afirmam não participarem, enquanto 70,11% participam em nível elevado. Esses números apontam uma responsabilidade por parte dos servidores com os resultados obtidos pelo Instituto.

Tabela 17 – Responsabilidade pelos resultados obtidos pelo IFRN

Avaliação	Frequência	Percentual (%)
Não concordo	11	6,32
Concordo parcialmente	31	17,81
Concordo	10	5,74
Concordo totalmente	122	70,11
Total	174	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

Esse resultado vem confirmar que a prática da participação efetiva gera um sentimento de compartilhamento, contribuindo para o enfrentamento de dificuldades, promovendo o revigoramento de energias e criando um sentimento de envolvimento com a realidade e seus desafios.

4.2.4.5 Quadro resumo da dimensão Usufruto

A análise do quadro apresentado a seguir, permite inferir que todos os indicadores na dimensão usufruto apresentam uma convergência em seus índices, pois mais da metade dos pesquisados registram um nível de participação alto no processo de usufruir do que é produzido pela gestão.

	01	02	03	04
Avaliação	Usufruo do espaço físico	Usufruo do conhecimento produzido pelo IFRN	Usufruo de programas de formação continuada para os servidores	Sinto-me responsável pelos resultados de IFRN
Não Concordo	2 1,14 (%)	9 5,17 (%)	48 27,59(%)	11 6,32 (%)
Concordo Parcialmente	18 10,34 (%)	29 16,67 (%)	44 25,29(%)	31 17,81 (%)
Concordo	4 2,30 (%)	2 1,14(%)	10 5,74 (%)	10 5,74 (%)
Concordo Totalmente	150 86,20 (%)	134 77,01 (%)	72 41,38 (%)	122 70,11 (%)
Total	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)	174 100.00 (%)

Quadro 8- Resultado quanto ao usufruo

Fonte: dados da pesquisa

No entanto, comparando o indicador usufruo de PFC na dimensão planejamento esse apresenta um resultado, em que mais da metade dos pesquisado afirmam nunca participarem ou às vezes participam do processo de elaboração do PFC. Nesse sentido, pode-se afirmar que para existir verdadeiramente participação, os sujeitos precisam participar de todo o processo de gestão, ou seja, tem que “produzir, gerir e usufruir”(AMMAN, 1997).

4.2.5 O resultado comparativo das variáveis entre os técnicos administrativos e professores

A análise da tabela 18 exposta a seguir, permite a comparação dos resultados dos níveis de participação em relação a dimensões planejamento entre os pesquisados. Verifica-se que a grande maioria, 66,10%, dos servidores técnicos administrativos afirmam não participar do planejamento, demonstrando assim que a participação destes nos processos de planejamento do Instituto ainda está em níveis iniciais, pois apenas 13,56% afirmam uma participação no nível 3, refere-se que sempre participam, enquanto que 32,76% dos servidores docentes afirmam não participar, contra 39,66% que concordam que participam

Tabela 18 – Avaliação dos servidores do IFRN com relação ao planejamento

Segmento	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Técnico administrativo	66,10	10,20	10,14	13,56	100,00
Professor	32,76	17,58	10,00	39,66	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Observa-se, com isso, que é pequena a diferença, mas demonstra que existe uma participação em nível mais elevado, por parte deste segmento no processo de decisão nessa dimensão no Instituto.

No entanto, ao comparar o nível de participação entre os dois segmentos, a diferença é relevante. Cabe aqui uma reflexão, será que os dados justificam-se pelo fato do ensino ser a atividade-fim dessa Instituição, por isso os professores terem maior participação nos espaços decisórios.

De acordo com Motta (1984), participar implica necessariamente algum mecanismo de influência sobre o poder. Nesse sentido, a vivência da democracia exige algum conhecimento e certas habilidades políticas no compartilhamento do poder, de modo que aumente o poder de todos. Para tanto, a democracia participativa, deve acabar com a divisão de funções entre os que planejam e os que executam e sofrem as consequências das decisões na base .

Com base na análise dos resultados da tabela 19 a seguir, referente à variável execução, observa-se que 20,34% dos servidores técnicos administrativos afirmam que participam em nível 1, nunca participam, contra o percentual de 59,32% que consideram sua participação no nível de algumas às vezes e 20,34% que participam sempre. Esses dados demonstram que há uma participação mais efetiva deste segmento no modelo gestão nessa dimensão, porém ainda em nível inicial.

Tabela 19 – Avaliação dos servidores do IFRN com relação à execução.

Segmento	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Técnico administrativo	20,34	50,32	9,00	20,34	100,00
Professor	7,76	44,03	12,00	36,21	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010).

Em relação aos docentes, constata-se que apenas 7,76% não participam, contra 56,03% que afirmam que às vezes participam. No entanto 36,21% afirmam um alto nível de participação. Nessa comparação entre os dois segmentos pesquisados, os professores participam mais efetivamente, pode-se inferir que na

dimensão execução há autonomia do próprio trabalho, em que os mesmos são responsáveis por seus resultados, portanto construindo e conquistando sua autonomia. Como destaca Luck, (2008, p. 41):

Participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Na escala de Bordenave (1994,p.31), o mais alto nível de participação encontra-se na autogestão, em que o grupo tem autonomia para determinar seus objetivos, os meios de controles, e que administradores e administrados eliminam suas distâncias e diferenças.

Dos resultados comparativos referente à variável usufruto, 30,51% dos técnicos administrativos consideram sua participação no nível baixo, 22,03% registram que participam às vezes, contra 47,46 % que afirmam uma participação de nível elevado. Já quanto aos dados referentes ao professores, 18,10% têm participação no nível mais baixo, 22,42% participam também às vezes e 59,48% estão no nível mais alto de participação. Conforme se observa na tabela 20 exposta a seguir.

Tabela 20 – Avaliação dos servidores do IFRN com relação ao usufruto.

Segmento	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Técnico administrativo	30,51	20,03	2,00	47,46	100,00
Professor	18,10	21,42	1,00	59,48	100,00

Fonte: Servidores do IFRN - Campus Natal/Central (setembro, 2010)

No entanto, comparando os dois segmentos, verifica-se que há participação no processo de gestão, porém os professores tem uma participação em níveis mais elevado.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho dissertativo visa estabelecer conclusões a respeito da pesquisa e sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionadas ao processo de participação na gestão em Instituição educacional. O interesse sobre esse tema demonstra o reconhecimento e a importância de compreender melhor os processos participativos como forma de assegurar a gestão participativa no âmbito escolar, possibilitando o envolvimento de todos os profissionais e usuários nos processos de tomada de decisão.

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o nível de participação dos servidores docentes e técnicos administrativos na gestão educacional do IFRN – Campus Natal/Central, onde a gestão é regulamentada pela Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), que estabelecem que a gestão democrática deva orientar o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições públicas de ensino, sendo respaldado por meio dos compromissos assumidos no Estatuto, no Regimento Geral e nos Regimentos Internos da Instituição.

Nesta pesquisa, buscou-se, ainda, caracterizar os dados sócio-demográficos dos servidores técnicos administrativos e professores do IFRN Campus Natal/Central. De acordo com a pesquisa, a maioria dos respondentes é do sexo masculino, tem entre 40 e 50 anos e são servidores do Instituto a mais de 12 anos e a maioria com pós-graduação.

Em relação ao objetivo específico descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no processo de planejamento do IFRN Campus Natal/Central, no tocante à variável planejamento, constatou-se que a participação dos técnicos administrativos ocorre em nível inicial, enquanto os professores a participação está no nível mais elevado. Pode-se perceber que os dois segmentos da pesquisa participam em menor e maior nível no processo de gestão do Instituto.

No objetivo específico identificar o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores na execução das atividades educacionais do IFRN, referente à variável execução, os resultados apontam que tanto os técnicos

administrativos quanto os professores participam, mas ainda em nível inicial, ressaltando que os resultados apontam uma participação de nível mais elevado para professores.

No que tange ao objetivo específico descrever o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores no usufruto produzido pelo o IFRN, referente á variável usufruto, a pesquisa registra os técnicos administrativos e professores em nível elevado.

Nesse sentido, a gestão dos processos realizada no IFRN Campus Natal/Central, em relação ao planejamento, execução e usufruto, ficou comprovada na pesquisa um nível ainda considerado inicial de participação. Essa foi a resposta ao problema que deu origem ao estudo, no qual se indagou qual o nível de participação dos servidores técnicos administrativos e professores nos processos gestão da educação do IFRN Campus Natal/Central.

No entanto, a pesquisa aponta que na dimensão planejamento há uma diferença relevante entre os técnicos administrativos e professores, visto que o segundo participa de forma mais efetiva no processo de planejar as políticas da Instituição. Já na dimensão execução e usufruto, os dois segmentos participam no nível mais elevado, porém a participação dos professores é mais efetiva nas duas dimensões.

Assim sendo, constata-se que a gestão do referido Campus necessita de estratégias e instrumentos que permitam a comunidade escolar participar mais efetivamente dos processos decisórios, desde a definição de políticas até as vivências do cotidiano da instituição. Isto significa promover maior aproximação entre os vários segmentos que fazem a instituição, reduzir desigualdades entre eles, criar canais mais abertos de comunicação e fazer com que as informações cheguem a todos de forma mais ágil e eficiente.

Nessa perspectiva, a concepção de gestão institucionalmente adotada, tem a necessidade de avançar cada vez mais na direção de consolidar uma participação crítica e consciente de toda a comunidade acadêmica, tanto no processo de tomada de decisão quanto nas formulações e implementações das políticas e ações institucionais.

A pesquisa realizada apresenta algumas limitações, sendo um estudo de caso em um único Campus, apesar de ser o maior e mais antigo, assim mesmo, os dados obtidos não podem ser extrapolados para os demais *campi* do Instituto. Outro fator

limitador foi o da pesquisa ter sido aplicada apenas para dois segmentos pertencentes ao IFRN, desconsiderando-se os gestores, alunos e pais. Além disso, apesar de ter abordado sobre o modelo de gestão participativa em Instituição educacional, a qual é fundamentada em três princípios: a descentralização, a participação e a autonomia, das quais o trabalho focou mais na questão da participação.

Por fim, como recomendação para futuros trabalhos, propõe-se um estudo qualitativo mais ampliado em todos os 13 *campi* do IFRN sobre a percepção dos técnicos administrativos, professores, gestores, alunos e pais sobre o modelo de gestão do Instituto.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época: 102).

ABRUNHOSA, M. L. O; Desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal e interpessoal: reflexos das transformações do capitalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. – Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

AMMANN, B. S. **Participação Social**. São Paulo: Corez e Moraes. 1997.

ANGELONI, Maria Terezinha (coord.) **Organizações do conhecimento**: Infra-estrutura, Pessoas e Tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação:município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas/SP: Papirus, 2009.

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

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. D. O. U.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Concepção, educação, ciência e tecnologia**. Brasília, DF: SETEC, 2008.

BUSSMANN, A. C. Projeto Político-Pedagógico e Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

BRASIL. CEFET/RN. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção** (versão preliminar), v. 1, fev, 2005. Disponível em: Disponível em: <HTTP://www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2009.

_____. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009. Disponível em: <HTTP://www.ifrn.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2009-2014.

CABRAL NETO, Antônio; SOUSA, Luís Carlos. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008.

CAMELO, G. L. P; MOURA, D. H. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, E. A. da C. (Org.) **Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN**. Natal: CEFET-RN, 2006.

CARDOSO, Antonio Semeraro Rito; CORRÊA, Carlos José; FRANÇA, Célio Francisco. **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. (Série Gestão de Pessoas).

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - RN. **Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção**. Natal: CEFET-RN, 2005.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria da Administração Geral**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

COLOMBO, S.S. **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET-RN**: ponto de partida. Natal: CEFET-RN, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo, Cortez, 2001.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, José Henrique de. **Gestão Participativa**: relação de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial**: de Taylor aos nossos dias. São Paulo: Pioneira, 1997
FERREIRA, Victor Cláudio Paradela;

FRANÇA, M. **Gestão educacional nos anos 90**: um estudo da descentralização financeira. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2001.

FRIGOTTO, G. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **A pedagogia da exclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

_____. **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. – Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

_____. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** n. 82, v. 24, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Livros MF, 2008.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *et al.* **A escola participativa e trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto**. RS, vol. 17, n. 72, p. 22, fev/jun. 2000.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalhador: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, abri/jun. 1990.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MOTTA, F. C. P. **Teorias das organizações: evolução e crítica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

_____. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. 29. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de

Janeiro: Record, 1991.

MOURA, D. **La autoevaluación como instrumento de mejora de calidad: un estudio de caso** (El Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN/Brasil). 2003. 516 f. Tese (Doctorado en Educación). Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2003.]

_____. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** Belém: mimeo, 2008.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do Ensino Médio.** São Paulo: Ática, 2003.

PEIXOTO, Edson. M. **Políticas de educação profissional e tecnológica: A influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações no Cefet-MG.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada na escola pública** Campinas: Papyrus, 1994. 109 p. (Magistério: Formação e trabalho pedagógica).BBE.

QUINN, Robert E. THOMPSON Michael P. FAERMAN Sue R. e McGRATH Michael **Competências gerenciais: Princípios e aplicações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

ROCHA, M. A. Q. **Tomada de decisão na escola: os desafios da participação.** 2000. Dissertação. (Mestrado em ?). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2000.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNECKENBERG, M.; PAULA, R. L. de. Gestão democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista eletrônica Lato Sensu**, SP. ano 3, n. 1, p. 23, março, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende. Institutos Federais. **Lei 11.892**, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização. Natal: IFRN, 2009.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TORO, A. J. B.; WERNECK. N. M. D. **Mobilização social**: um modo de construir uma democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, C. M. G. **Políticas públicas de gestão democrática**: a luta pela autonomia das escolas da rede pública estadual de ensino da cidade do Crato/CE. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

TRIPODI, Tony *et al.* **Análise da Pesquisa Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1981.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Uma Construção Possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

UNP – UNIVERSIDADE POTIGUAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRANDA: JOSIANA LIBERATO FREIRE GUIMARÃES
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a LYDIA BRITO

Caro respondente,

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Administração-PPGA da Universidade Potiguar-UNP para elaboração da dissertação do Mestrado Profissional em Administração em convênio com o IFRN. Tendo como objetivo coletar dados sobre o nível participação dos servidores na gestão do IFRN-Campus-Natal Central. Pedimos a colaboração no preenchimento do questionário.

IMPORTANTE

- A pesquisa é acadêmica
- Garantimos total sigilo das respostas
- As respostas deverão ser com base em sua experiência
- O êxito da pesquisa depende da sinceridade individual nas respostas
- As informações obtidas serão analisadas de forma global

QUESTIONÁRIO

PARTE 1- CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

1. Gênero

- Masculino Feminino

2. Faixa etária:

- entre 20 e 30 entre 30 e 40 anos
 entre 40 e 50 anos acima de 50 anos.

3.Segmento a que pertence ao IFRN:

- Técnico Administrativo Professor

4. Grau de Instrução:

- Ensino Fundamental Superior Mestrado
 Nível Médio Especialização Doutorado

5. Tempo de Serviço no IFRN:

- Menos de 1 ano Entre 1 e 3 anos Entre 3 e 6 anos
 Entre 6 e 9 anos Entre 9 e 12 anos Mais de 12 anos