

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Rosiene Silva de Araújo
E-mail: rosiene.araujo@ifal.edu.br
Instituição: Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Submetido: 11/08/2021

Aprovado: 26/09/2021

Publicado: 11/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8666651

e-Location: e024010

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
ARAÚJO, R. S. de; MEIRELLES, N. V. da S. Ensino médio integrado e gestão democrática: o conselho escolar como laboratório de cidadania. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 24, p. 1-15, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8666651.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666651>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Verificação Antiplágio



ENSINO MÉDIO INTEGRADO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O CONSELHO ESCOLAR COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA

  **Rosiene Silva de Araújo***
Instituto Federal de Alagoas

  **Nelson Vieira da Silva Meirelles****
Instituto Federal de Alagoas

RESUMO

Refletir sobre educação conduz a uma análise das formas como os homens se relacionam entre si e com a natureza, posto que o modo de produção de cada momento histórico determina uma estrutura educacional específica. Enquanto construção histórica, percebe-se também variações dentro de um mesmo sistema econômico, numa perspectiva de educação mais inclusiva ou mais excludente, a depender da correlação de forças entre as classes sociais existentes. Neste sentido, apesar de a formação integral, politécnica ou omnilateral se apresentar como uma proposta de educação que só pode ser plenamente atingida em uma sociedade na qual a classe trabalhadora detenha o poder político, é possível, ainda dentro do sistema de domínio do capital, encontrar o germe de tal formação: o Ensino Médio Integrado (EMI). Constituem suas dimensões formativas o trabalho, a ciência e a cultura; numa articulação entre teoria e prática. Este artigo objetiva discutir um pouco sobre a importância do conselho de escola nessa travessia para uma formação integral, materializada no EMI, a partir de leituras bibliográficas. Entendemos que o órgão, ao permitir que a comunidade escolar delibere sobre aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos da instituição escolar, constitui-se num laboratório de cidadania, numa oficina que une a teoria (conteúdos sobre cidadania) à prática. Concluímos afirmando que a escola que pretende formar o sujeito na sua integralidade, deve estimulá-lo a participar dos processos decisórios, compreendendo-o como cidadão do futuro e do presente.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho escolar. Gestão democrática. Ensino Médio Integrado. Participação. Politecnicia.

INTEGRATED HIGH SCHOOL AND DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE SCHOOL COUNCIL AS A LABORATORY OF CITIZENSHIP

Abstract

Reflecting on education leads to an analysis of the ways in which men relate to each other and to nature, since the means of production at each moment in history determines a specific educational structure. As a historical construct, one can also perceive variations within the same economic system, in a perspective of more inclusive or more exclusive education, depending on the correlation of forces between the existing social classes. In this sense, despite the fact that integral, polytechnic or omnilateral training is presented as a proposal for education that can only be fully achieved in a society in which the working class has political power, it is possible, even within the system of capital domination, to find the germ of such training: Integrated High School (EMI). Like polytechnic training, EMI has work as its educational principle. Its formative dimensions are work, science and culture; an articulation between theory and practice. This article aims to discuss a little about the importance of the school council in this crossing for a comprehensive training, materialized in EMI. We understand that the body, by allowing the school community to deliberate on pedagogical, financial and administrative aspects of the school institution, constitutes a citizenship laboratory, a workshop that unites theory (contents about citizenship) to practice. We conclude by stating that the school that intends to train the subject in its entirety, should encourage him to participate in decision-making processes, understanding him as a citizen of the future and the present.

Keywords: School Council. Democratic management. Integrated high school. Participacion. Polytechnic.

ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA: EL CONSEJO ESCOLAR COMO LABORATORIO DE CIUDADANÍA

Resumen

Reflexionar sobre la educación lleva a analizar las formas en que los hombres se relacionan entre sí y con la naturaleza, ya que el modo de producción de cada momento histórico determina una estructura educativa específica. Como construcción histórica, también se pueden percibir variaciones dentro de un mismo sistema económico, en una perspectiva de educación más inclusiva o más exclusiva, dependiendo de la correlación de fuerzas entre las clases sociales existentes. En este sentido, a pesar de que la formación integral, politécnica u omnilateral se presenta como una propuesta de educación que solo puede lograrse plenamente en una sociedad en la que la clase trabajadora tiene el poder político, es posible, incluso dentro del sistema de dominación del capital, encontrar el germen de dicha formación: Escuela Secundaria Integrada (EMI). Al igual que la formación politécnica, EMI tiene el trabajo como principio educativo. Sus dimensiones formativas son el trabajo, la ciencia y la cultura; una articulación entre teoría y práctica. Este artículo tiene como objetivo discutir un poco sobre la importancia del consejo escolar en este cruce para una formación integral, materializada en EMI, a partir de lecturas bibliográficas. Entendemos que el cuerpo, al permitir que la comunidad escolar delibere sobre los aspectos pedagógicos, financieros y administrativos de la institución escolar, constituye un laboratorio de ciudadanía, un taller que une la teoría (contenidos sobre ciudadanía) con la práctica. Concluimos planteando que la escuela que pretenda formar al sujeto en su totalidad, debe animarlo a participar en los procesos de toma de decisiones, entendiéndolo como un ciudadano del futuro y del presente.

Palabras clave: Consejo escolar. Gestión democrática. Escuela Secundaria Integrada. Participación. Politécnico.

INTRODUÇÃO

Os modelos educacionais são resultantes de paradgmas sócio-econômicos, mas são também, proponentes da manutenção ou de mudanças de tais paradgmas. Nesse sentido, há que se pensar que a educação é um fator de manutenção de estruturas postas, mas constitui também um projeto daquilo que a sociedade coloca como prioridade para o futuro. Nessa perspectiva, pensar em educação implica também em pensar o tipo de sociedade que se pretende construir, ou seja, a disputa entre distintos projetos educacionais para o país não se reduz a divergências apenas no tipo de escola a ser oferecida à população, revela, numa análise mais ampla, o tipo de sociedade almejada. Se o que se pretende for a manutenção de uma sociedade excludente, é perfeitamente compreensível conservar uma estrutura educacional que intensifique a dualidade entre o pensar e o fazer. Por outro lado, se o objetivo for construir uma sociabilidade mais inclusiva, faz-se necessário uma escola que forme o homem para além das demandas do capital, o que implica ter o trabalho como princípio educativo.

Evidentemente que as forças do capital não incentivam o surgimento de um sistema educacional passível de questionar a existência do capitalismo. Neste sentido, como nos diz Moura (2013, p. 719) “[...] é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital”. Tal medida exige que aqueles que anseiam por outra forma de sociabilidade se engajem na luta por um modelo educacional que em certa medida pode beneficiar a burguesia, mas que vá além, garantindo uma formação que tenha o trabalho (no seu sentido ontológico e histórico), a ciência e a cultura como dimensões formativas. Esse modelo constitui uma **travessia** para uma educação politécnica, omnilateral.

Para autores como Frigotto (2012), Moura (2013) e Ramos (2008?), o Ensino Médio Integrado (EMI) constitui essa travessia, o germe de uma formação humana integral, omnilateral, politécnica, que só é possível de ser materializada na sua plenitude em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político. Moura (2013) argumenta que esse era o entendimento tanto de Marx e Engels quanto de Gramsci. Fazendo uma análise da concepção marxista de educação a partir de três obras de Marx (Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório: as Diferente Questões, O Capital e o Manifesto do Partido Comunista), o autor conclui que

[...] a perspectiva da politecnicidade em seu sentido pleno está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha o domínio do poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista (Moura, 2013, p. 709).

Seguindo numa análise baseada no materialismo histórico, é possível enxergar a escola como um componente da superestrutura, um produto e, ao mesmo tempo, um dos

sustentáculos da ideologia burguesa, que pode e deve ser disputado pelos trabalhadores antes mesmo da tomada do poder político, objetivando a garantia da sua hegemonia de classe. É o que nos orienta Paro (2012) quando, à luz do pensamento gramsciano, afirma que não existe uma autonomia absoluta da superestrutura com relação à base econômica, mas que também não há uma relação mecânica entre ambas, de tal forma que a primeira seja mera expressão da segunda. O autor afirma que há uma relação de reciprocidade entre a superestrutura¹ e a infraestrutura (base econômica), que permite considerar

[...] errôneo não apenas o ‘ideologicismo’, que tende a ver uma primazia da superestrutura político-ideológica no desenvolvimento histórico, mas também a posição ‘economicista’, segundo a qual o momento ético-político ou superestrutural constitui mero reflexo imediato da estrutura (Paro, 2012, p. 116).

Essa análise nos leva a acreditar na possibilidade da classe trabalhadora se apropriar da escola e dos conhecimentos nela produzidos, como meio de avançar na direção de uma sociedade sem classes.

Neste sentido, as mobilizações populares ocorridas no Brasil, na década de 1980, podem ser consideradas um progresso, tendo em vista que traziam entre suas pautas a redefinição do papel da escola, objetivando o empoderamento dos trabalhadores por meio do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e da garantia da participação da população nos processos decisórios tanto no âmbito dos governos, através dos conselhos de políticas públicas, quanto em âmbito local, a exemplo dos conselhos de escola.

Neste artigo, objetivamos discutir um pouco sobre a importância do conselho escolar na travessia para uma formação integral. Entendemos que o órgão, ao permitir que a comunidade delibere sobre aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos da instituição, constitui-se num laboratório de cidadania, numa oficina capaz de unir a teoria (conteúdos sobre cidadania, vistos em sala de aula) à prática.

Assim como a politecnicidade só pode ser materializada numa sociedade futura, uma democracia plena também exige uma outra forma de sociabilidade. Neste sentido, para a classe trabalhadora, o exercício da cidadania na sociedade capitalista não é um fim em si mesmo, mas um movimento de força no sentido de criar e defender alguns direitos que possibilitem avançar na direção de uma sociedade solidária.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CONSELHO ESCOLAR

A seguir faremos uma análise sobre o ensino médio integrado e a sua contribuição na travessia para uma formação omnilateral. Logo após, discutiremos sobre a colaboração do conselho escolar no processo de formação de cidadãos mais críticos, mais íntegros no sentido de terem acesso a uma formação integral.

O ENSINO MÉDIO INTEGRAL: A “TRAVESSIA” PARA FORMAÇÃO POLITÉCNICA

Fruto de muitas lutas dos movimentos populares, a Constituição Federal de 1988 determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado, visando ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Essas três determinações (pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) só podem ser atingidas, conjuntamente, por meio de uma educação que permite a formação integral do sujeito. Mas, ao contrário do que a lógica nos permitiria pensar, a politecnicidade ou o ensino médio integrado - a **travessia** para a politecnicidade -, não foi a opção feita pelo país. Tal medida deve-se ao fato de que no campo político, a lógica não se constitui numa força imperativa. Então o dispositivo constitucional não foi capaz de garantir a implementação de um sistema educacional que visasse à formação integral, politécnica, omnilateral dos estudantes. O que pode ser constatado em obras como a de Rodrigues (1998) e de Antunes (2017), que revelam como as forças do capital atuaram e atuam no sentido da manutenção da estrutura escolar excludente que prepara a maioria da força de trabalho do Brasil para a execução de tarefas, mesmo sob a ótica da polivalência, e uma elite para o planejamento. Sob o comando do capital, o **pleno desenvolvimento da pessoa** é sempre limitado.

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), em artigo analisando a historicidade da revogação do decreto n. 2.208/1997 e a construção do decreto n. 5.154/2004, que tratam da regulamentação da LDB/96 nos governos FHC e Lula, entendem que o fosso temporal entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) acarretou perdas para a educação, visto que as forças políticas progressistas haviam perdido vigor já na década de 1990.

Para os referidos autores, o decreto n. 2.208/1997, criado um ano após a LDB/1996, evidencia perdas no tocante a educação profissional, compreendendo-a de forma dissociada da formação geral.

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e os outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 3).

Ainda conforme os autores citados, a política de educação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso não ficou restrita ao ensino técnico, abrangeu também “[...] ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios

trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11).

Tanto os cursos técnicos focados unicamente na formação técnica, quanto os cursos de capacitação por meio de projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional revelavam o viés neoliberal do governo FHC que, ao invés de apresentar os reais problemas que levam ao desemprego, preferiu culpar os trabalhadores. Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos era consequência do nível de escolaridade da classe trabalhadora, não de processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe (Frigotto, 2012).

De acordo com Frigotto (2012), o ideário pedagógico focado nas noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade, tão em moda na era FHC, valorizava o **cidadão produtivo**, o trabalhador que maximizava a produtividade e minimizava sua cidadania. Tinha-se assim um **cidadão máximo** para gerar mais valia para a burguesia, e um **cidadão mínimo** na sua capacidade reivindicativa de melhores condições para si e para a sua classe.

Apesar das contradições do governo Lula (a exemplo da existência de duas secretárias responsáveis pelo ensino médio, uma que geria a formação geral e outra que geria a formação profissional), é possível reconhecer avanços. O decreto n. 5.154 de 2004 foi o dispositivo legal que possibilitou a integração entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, revogando assim o o decreto n. 2.208/1997, da era FHC. Como entendem Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), o decreto de 2004 representou a consolidação da base unitária do ensino médio.

Um dos fundamentos do Ensino Médio Integrado é o trabalho como princípio educativo. Segundo Frigotto (2012, p. 61), o trabalho como princípio educativo

[...] não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.

Para Ramos (2008?, p. 4), “[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade”. Essa é uma compreensão do mundo não como algo dado, mas como uma construção coletiva.

Tal entendimento nos remete a Marx, quando diz que “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem

escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25). É o reconhecimento das nossas limitações, mas é, também, a consciência de que não estamos amarrados ao que está posto, de que podemos construir uma outra sociabilidade. Ter o trabalho como princípio educativo desperta nos educandos a cognição das imposições do sistema capitalista, mas também o seu compromisso de construir uma sociedade na qual ninguém viva do trabalho alheio. É um compromisso ético-político que qualifica o sujeito na sua forma de exercitar a cidadania.

Ao objetivar a formação integral do sujeito, o ensino médio integrado não se limitar a formar mão-de-obra para o mercado, visa a formação de sujeitos críticos. Para isso os processos pedagógicos devem articular as três dimensões da vida humana: trabalho, ciência e cultura. Esse contexto permite que o homem possa desfrutar de todo conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Daí porque Saviani (2007, p. 161) considera que

[...] essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Por fim, queremos dizer que o ensino médio integrado não é o modelo de educação ideal, conforme nos orienta Gramsci (1982, *apud* Moura, 2013). Para Gramsci, o ensino profissionalizante deveria vir após a formação geral, seja por meio do curso superior, seja por meio de curso de capacitação. Todavia, numa realidade como a brasileira, na qual a maioria² dos jovens não pode esperar a conclusão do ensino superior para adentrar ao mercado de trabalho, este é um caminho viável rumo à politecnia. É o rompimento da dualidade educacional na qual poucos têm acesso a uma formação para o pensar e a maioria é programada para apertar parafusos. É a superação de uma educação para os dirigentes e outra, inferior, para os dirigidos. Nesse contexto, a escola deve se remodelar no sentido de romper no seu interior o distanciamento entre dirigente e dirigidos, entre os que decidem e os que acatam as decisões; avanços ameaçados pela contrarreforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017).

Para manter um processo formativo na perspectiva da politecnia, o conselho escolar se apresenta como uma ferramenta importante, tendo em vista a dimensão pedagógico do órgão e a capacidade de, mediante a conscientização da comunidade escolar, pressionar as autoridades. É sobre isso que iremos tratar na próxima sessão.

O CONSELHOR ESCOLAR

Na perspectiva da formação para o exercício da cidadania, objetivo expresso na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz-se necessário que a escola adeque todos os seus processos no intuito de cumprir com tal obrigação, desde

as atividades de sala de aula até a forma de ser gerida, perpassando, desta forma, tanto pelas tarefas que integram o currículo formal quanto pelo currículo oculto, constituído esse pelos “[...] saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal e que são ensinados de forma implícita, subjetiva e até mesmo subliminar” (Pinto; Fonseca, 2017).

Desta forma, compreende-se que o professor ensina sobre cidadania quando permite que os alunos questionem algo que vai além do conteúdo, como, por exemplo, a didática utilizada; bem como o gestor escolar ensina sobre cidadania quando estimula a participação dos alunos e demais integrantes da escola nas discussões e deliberações referentes à administração da instituição. Não é possível acreditar que uma escola pouco democrática, esteja verdadeiramente ensinando seus alunos a serem cidadãos ativos.

Paro (2012,) nos diz que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Neste sentido, se é obrigação da escola formar para o exercício da cidadania, os recursos utilizados devem levar a consecução de tal objetivo. Se às escolas cabe a tarefa de formar sujeitos que questionem o *status quo*, precisam ter o cuidado de implementarem ações que visem a adequar os **recursos** (por exemplo, a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, na eleição do diretor, na deliberação sobre o orçamento, na organização administrativa da instituição, etc) a seus **fins** (construção de sujeitos verdadeiramente autônomos, críticos da realidade que vivenciam, cômicos das suas potencialidades e das suas limitações). Tão importante quanto uma aula que aborde teoricamente a cidadania é o aluno poder exercê-la na instituição onde estuda.

O rompimento da dualidade entre teoria e prática é um dos pilares da formação politécnica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. A práxis leva a superação de um modelo educacional no qual uns são formandos para mandar e outros para obedecer. A gestão democrática proporciona às escolas públicas alguns espaços de **aula prática de cidadania**, pois não é o diretor que decide individualmente enquanto caberia a comunidade apenas acatar as decisões.

Conforme Nóbrega *et al.* (2011), a LDB/1996 apresenta três tópicos na defesa da gestão democrática: a) o conselho escolar ou associações de pais e mestres, b) o projeto pedagógico curricular e c) a eleição de dirigente escolar. Iremos nos deter no conselho escolar.

O conselho escolar é um órgão de gestão consultivo e deliberativo que trata de questões de ordem financeira, administrativa e pedagógica da escola. É composto por representante de todos os segmentos: alunos, pais, professores, técnicos administrativos. Deve também ter representante da sociedade civil local. É um mecanismo de descentralização das decisões, que antes ficavam a cargo do diretor. É um meio pelo qual a escola tenta romper com um modelo organizacional opressor, no qual uns poucos decidem e os demais obedecem.

Assim como os teóricos da politecnia defendem a superação da dicotomia teoria-prática, compreendemos que o conselho pode ser um espaço de prática, um **laboratório de cidadania**, uma **oficina** que une a teoria vista em sala de aula à prática demandada pelos processos que chegam para serem deliberadas pelos conselheiros. Uma oficina da forma como os conselheiros e demais integrantes da comunidade escolar participam das atividades da instituição e, por conseguinte, dos espaços de decisão coletiva da sociedade a que têm acesso. O exercício da cidadania ativa no interior da instituição escolar contribui para a formação de cidadãos no contexto mais amplo da sociedade. Como diz, Bordenave (1983), a microparticipação conduz a macroparticipação, compreendida esta como “[...] a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade” (Bordenave, 1983, p. 24).

Assim, a *construção de uma sociedade participativa* converte-se na utopia-força que dá sentido a todas as microparticipações. Nesse sentido, a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas. Aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação (Bordenave, 1983, p. 25-26).

Segundo Lück (2011), há cinco tipos de participação: a) participação como presença; b) participação como expressão verbal e discussão de ideias; c) participação como representação; d) participação como tomada de decisão e e) participação como engajamento.

Na **participação como presença**, o indivíduo é considerado participante apenas por fazer parte do grupo ou organização, independentemente de sua atuação na instituição. Basta a presença física para ser considerado participante.

Na **participação como expressão verbal e discussão de ideias**, é dada às pessoas a oportunidade de falarem, de expressarem suas opiniões, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista, porém verifica-se que as discussões se encerram em si mesmas

Na **participação como representação**, o participante se limita a votar em um representante, significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Conforme indica Lück (2011), nesse tipo de processo participativo as pessoas querem mudanças, mas não se dispõem a assumir o trabalho que eles demandam.

A **participação como tomada de decisão** caracteriza-se pela deliberação de questões pontuais, operacionais, do dia a dia da unidade de ensino, deixando-se de lado o encaminhamento de ações transformadoras. Lück (2011) salienta sobre os problemas provocados por reuniões que tem como pauta a discussão e deliberação de questões de menor significado e das quais os participantes muitas vezes têm pouca informação.

Por fim, a **participação como engajamento**. Segundo a autora, esse é o nível pleno de participação, pois envolve:

[...] o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados (Lück, 2011, p. 47).

Esse **engajamento**, sobretudo dos alunos, na participação do conselho escolar pode consolidar uma formação integral, na qual o sujeito reconhece a sua obrigação perante a coletividade e da qual também seja capaz de exigir seus deveres. Um sujeito que se articula com os demais para fazer o controle da instituição que estuda ou trabalha terá melhores condições de ser um cidadão mais ativo fora dos muros da escola também, como disse Bordenave (1983).

O autor classifica a participação em: participação de fato, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária, participação provocada (participação dirigida ou manipulada) e participação concedida. A **participação de fato** é aquela que ocorre no seio da família nuclear. A **participação espontânea** é a que leva os indivíduos a formarem, por exemplo, grupos de vizinho e amigos; ou seja, “[...] grupos fluidos, sem organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio” (Bordenave, 1983, p. 27).

Um outro tipo de participação mencionada pelo autor é a **participação imposta**, na qual o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar atividades específicas consideradas indispensáveis, como os rituais de passagem nas tribos indígenas, a missa dominical para os católicos, o voto obrigatório, a disciplina escolar e a fazer parte do exército. Já a **participação voluntária** é aquela na qual “[...] o grupo é criado pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho” (Bordenave, 1983, p. 28).

Essas reflexões podem nos levar a compreender que a participação dos estudantes na construção das normas que definem a disciplina escolar limita o caráter de imposição dessas regras. Desta forma, se a adesão a essas regras por parte do conjunto dos discentes não é totalmente voluntária, também não se pode dizer que é totalmente imposta, uma vez que no interior do Conselho Escolar há representação estudantil eleita por eles. Bem como há, no referido órgão colegiado, a abertura para manifestações de toda a comunidade escolar, não apenas dos conselheiros.

A **participação provocada** (dirigida ou manipulada) é aquela na qual agentes externos ajudam um grupo a realizar seus objetivos ou manipulam o grupo a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos. O autor cita como alguns dos exemplos da participação provocada o serviço social, a educação em saúde os trabalhos de pastorais. Por fim, há a **participação concedida**. Este último modo de participação ocorre, de acordo com o mesmo autor, quando parte de poder e de influência é exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmo e por seus superiores. Bordenave (1983, p. 29) cita como um dos exemplos de participação concedida o orçamento participativo, que, quando implantado por organismos oficiais, “[...] faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante”. Contudo, afirma ainda que “[...] a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (Bordenave, 1983, p. 29-30).

Nesse sentido, podemos inferir que, mesmo nas unidades de ensino cuja implantação do conselho escolar não tenha ocorrido em virtude de reivindicação da comunidade local, a participação dos alunos (considerada aqui um modelo de participação concedida) representa um avanço em relação ao modelo no qual as decisões eram tomadas à revelia dos anseios dos discentes.

Outra classificação de Bordenave (1983) sobre participação diz respeito aos **graus e níveis** dessa participação, que variam de acordo com a) o **grau de controle** dos membros sobre as decisões, e b) em relação ao **quão importantes são as decisões** de que se pode participar.

Diz o autor que o menor grau de participação é o de **informação**, visto que os dirigentes apenas informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas. Contudo, “[...] por pouco que pareça, isto já constitui uma certa participação, pois não é infrequente o caso de autoridades não se darem sequer ao trabalho de informar seus subordinados” (Bordenave, 1983, p. 31).

Já na forma **consulta facultativa**, outro grau elencado pelo autor, a administração faz a consulta ao grupo quando e se quiser. Diferentemente dessa, na **consulta obrigatória**, como o nome já diz, os subordinados devem ser consultados em ocasiões específicas, contudo, a decisão final cabe ainda aos diretores.

A **elaboração/recomendação** representa um grau de participação mais elevado uma vez que “[...] os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição” (Bordenave, 1983, p. 32). O grau de participação seguinte é o da **co-gestão**, definido como aquele no qual “[...] a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade. Aqui, os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões” (Bordenave, 1983, p. 32).

Outros dois graus elencados pelo autor são a delegação e a autogestão. A **delegação** configura um grau de participação no qual os administrados têm autonomia em certas questões anteriormente reservadas aos administradores. Já a **autogestão** é o grau mais elevado de participação, pois “[...] o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (Bordenave, 1983, p. 32-33).

Como as escolas se relacionam com os sistemas de ensino, que por sua vez devem respeitar os preceitos legais e constitucionais, que, teoricamente, representam os anseios da sociedade, não parece possível pensar que a unidade escolar pode construir suas regras sem a observância do que determina as **autoridades externas**. Contudo, o conselho escolar, no grau de participação de co-gestão, pode e deve dialogar com tais autoridades, pressionando possíveis alterações quando necessário.

Quanto a **importância das decisões**, a participação pode alcançar seis níveis, numa escala que vai do **planejamento** a mera **execução**, segundo o mesmo autor. Aqui nós podemos pensar que, se o que se pretende for a formação de mentalidades capazes de si constituírem como sujeitos das suas próprias histórias individuais e da história do país, a escola deve primar por níveis de participação que inclua os discentes não apenas nos níveis de execução, mas também nos níveis de planejamento. Nesse sentido, a participação desse segmento no conselho escolar é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o discente possa ser constituído na sua integralidade, ou seja, como sujeito omnilateral, faz-se necessário, entre outras dimensões formativas, a formação para o exercício da cidadania. Para o cumprimento dessa finalidade, é preciso que a escola desperte nos educandos o desejo de comprometimento nas questões de ordem coletiva, visando o engamento dos mesmos não apenas na execução das tarefas como também na fase de planejamento.

A politecnicidade plena só é possível em uma sociedade que não é regida pelas regras do capital, contudo, o Ensino Médio Integrado (EMI) constitui o germe / a travessia para tal formação. Esse entendimento nos leva a compreender que aqueles que anseiam por outra forma de sociabilidade devem se engajar na luta por um modelo educacional que em certa medida pode beneficiar a burguesia, mas que vá além, garantindo uma formação que tenha o trabalho (no seu sentido ontológico e histórico), a ciência e a cultura como dimensões formativas.

Compreender o trabalho como princípio educativo, equivale a reconhecer que somos sujeitos no mundo, somos construtores da realidade que vivemos, sem, contudo, deixarmos de reconhecer as limitações estabelecidas pelo contexto histórico. Neste sentido, para a classe trabalhadora, o exercício da cidadania na sociedade capitalista não é um fim em si

mesmo, mas um movimento de força no sentido de criar e defender alguns direitos que possibilitem avançar na direção de uma sociedade solidária.

A participação em espaços micros, como a escola, é determinante para a qualificação da participação nos espaços macros. Nesse sentido, não podemos pensar no estudante como um cidadão do futuro quando já o é no presente, ou compreender que a sua cidadania deve ser exercida apenas fora dos muros da escola, uma vez que dentro da instituição escolar sua cidadania fica limitada a dimensão teórica.

Por ser um espaço deliberativo a respeito dos aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos da instituição, o conselho escolar pode ser constituído num laboratório de cidadania, numa oficina que une a teoria (a cidadania vista enquanto conteúdo de algumas disciplinas) à prática (a atuação dos estudantes-cidadãos).

A escola que pretende formar o sujeito na sua integralidade deve estimulá-lo a participar dos processos decisórios, numa perspectiva de participação engajada, em órgãos colegiados cujo poder decisório não esteja restrito à fase de execução, mediante um grau de participação que não seja limitado à informação, à consulta facultativa ou obrigatória, e nem mesmo à elaboração/recomendação, visto que nessas categorias não há poder deliberativo pelos participantes. É preciso que os estudantes sejam co-gestores da instituição onde estudam para que possamos pensar na construção de sujeitos ominilaterais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização Taylorista à flexibilização Toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 58).
- ARAÚJO, R. S. de. Conselho escolar na rede de educação profissional e tecnológica: orientação à participação engajada no conselho do campus. Orientador: Nelson Vieira da Silva Meirelles. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, D. H. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓBREGA, J. E. da; SILVA, M. J. R. da; SILVA, F. P. da; SANTOS, W. B. dos; PERREIRA, L. S. S.; RODRIGUES, A. C. da S. Conselho escolar, da teoria à prática: diagnóstico de atuação: estudo de caso com os conselheiros da E.M.E.I.E Ernestina Pinto, no município de Solânea, Estado da Paraíba. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 150-167, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10970>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paula: Cortez, 2012.

PINTO, F. de C.; FONSECA, L. E.G. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, ano 2017, v. 8, n. 1. Disponível em: <https://revista.projecao.br/index.php/Projecao3/article/view/862>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. [2008?]. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento da confederação nacional da indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Rede em Educação Profissional e Tecnológica, na Instituição Associada do Instituto Federal de Alagoas. Técnica-administrativa do Instituto Federal de Alagoas. Contato: rosiene.araujo@ifal.edu.br

** Doutorado em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas. Contato: nelson.silva@ifal.edu.br

COMO CITAR ABNT:

ARAÚJO, R. S. de; MEIRELLES, N. V. da S. Ensino médio integrado e gestão democrática: o conselho escolar como laboratório de cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-15, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8666651. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666651>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Notas

¹ Fazendo referência às ideias de Antonio Gramsci, Vitor Henrique Paro (2012, p. 108) escreve que “Para ele, a superestrutura se compõe de duas instâncias, dialeticamente interligadas, mas que possuem suas especificidades. A sociedade política, ou Estado no sentido estrito, congrega o conjunto de atividades que dizem respeito à função de coerção ou domínio direto, enquanto a sociedade civil agrupa os organismos chamados ‘privados’, cuja função primordial é a de persuasão”. Paro (2012) continua expondo o pensamento gramsciano dizendo que no primeiro grupo, encontram-se as forças armadas, os tribunais, a polícia, etc., enquanto no segundo grupo estão as escolas, as associações científicas e culturais, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, etc. (Paro, 2012, p. 108).

² Moura (2013, p. 713-714) traz dados importantes a esse respeito.