



**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUANA LUIZA DE SOUZA BORGES

**AUTONOMIA DO EDUCANDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA COMO ESPAÇO
FORMATIVO**

Ceres - GO
2022

LUANA LUIZA DE SOUZA BORGES

**AUTONOMIA DO EDUCANDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA COMO ESPAÇO
FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Ceres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientador: Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso.

Coorientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Ceres - GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

B732a Borges, Luana Luiza de Souza.
Autonomia do educando na Educação Profissional e Tecnológica: a gestão democrática-participativa como espaço formativo. / Luana Luiza de Souza Borges. – Ceres, GO: IF Goiano, 2022.
165 f. : il. color.

Orientador: Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso.
Coorientador: Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Ceres, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

1. Ensino profissional. 2. Educação não-formal. 3. Escolas - Organização e administração. I. Cardoso, Flávio Manoel Coelho Borges. II. Sobrinho, Marcos Fernandes. III. Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 371.11

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica (assinale com X)

- Tese
- Dissertação
- Monografia – Especialização
- Artigo - Especialização
- TCC - Graduação
- Artigo Científico
- Capítulo de Livro
- Livro
- Trabalho Apresentado em Evento
- Produto Técnico e Educacional. Qual: *e-book* Diário de uma juventude participativa.

Nome Completo do Autor: Luana Luiza de Souza Borges

Matrícula: 20192043310122

Título do Trabalho: Autonomia do educando na Educação Profissional e Tecnológica: a gestão democrático-participativa como espaço formativo.

Restrições de Acesso ao Documento [Preenchimento obrigatório]

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 01/08/2023

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. Obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. Cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 14 de julho de 2022

Luana Luiza de Souza Borges

Assinado eletronicamente pelo o Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Flavio Manoel Coelho Borges Cardoso

Assinatura eletrônica do(a) orientador(a)

Marcos Fernandes Sobrinho

Assinatura eletrônica do(a) coorientador(a)

Documento assinado eletronicamente por:

- Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/07/2022 13:07:05.
- Flavio Manoel Coelho Borges Cardoso, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/07/2022 10:47:59.
- Luana Luiza de Souza Borges, CONTADOR, em 14/07/2022 09:59:28.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/07/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 407555
Código de Autenticação: 45a0eb0d10



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 13/2022 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

AUTONOMIA DO EDUCANDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA COMO ESPAÇO FORMATIVO

Autora: Luana Luiza de Souza Borges
Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 28 de abril de 2022

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Profª. Dra. Sangelita Franco Miranda Mariano
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Profª. Dra. Cléidna Aparecida de Lima
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/05/2022 18:27:50.
- Cléidna Aparecida de Lima, Cléidna Aparecida de Lima - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 28/04/2022 14:30:46.
- Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/04/2022 11:46:13.
- Flavio Manoel Coelho Borges Cardoso, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/04/2022 11:49:51.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/04/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 380855
Código de Autenticação: eb700c7502



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km. 03, Zona Rural, Nono, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 12/2022 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

E-BOOK: DIÁRIO DE UMA JUVENTUDE PARTICIPATIVA.

Autora: Luana Luiza de Souza Borges
Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 28 de abril de 2022.

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^a. Dra. Sangelita Franco Miranda Mariano
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof^a. Dra. Cláudia Aparecida de Lima
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 02/05/2022 18:25:30.
- Cláudia Aparecida de Lima, Cláudia Aparecida de Lima - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás [01567601000143] em 28/04/2022 14:28:59.
- Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/04/2022 11:45:24.
- Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/04/2022 11:38:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/04/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QR Code ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 380897
Código de Autenticação: 6Bfc20a97a



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, None, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100

AGRADECIMENTOS

Sou grata,

A Deus, pela vida, pelas oportunidades. Meu refúgio durante toda a jornada.

Ao Instituto Federal Goiano, pelo Incentivo à qualificação, por acreditar e possibilitar nosso contínuo desenvolvimento profissional.

Aos meus professores do mestrado, por compartilharem tanto conhecimento, pelos desafios propostos e por nos incentivar para a pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Manoel, e coorientador, Prof. Dr. Marcos Fernandes, por toda atenção, paciência e dedicação dispensadas a mim.

À minha turma, pelas conversas, pelos incentivos, pela troca de saberes, por deixar tudo mais leve, porque 'o melhor do mestrado são os mestrandos'.

Às amigas Mirian e Danyla, pela proximidade, incentivo, apontamentos e discussões tão necessárias em minha caminhada durante o mestrado.

À Elisângela que, com muito carinho e serenidade, sempre tinha uma palavra de apoio, incentivo, orientação e que não mediu esforços para nos ajudar com a revisão linguística dos textos.

Aos meus pais, que sempre ultrapassaram seus limites para nos ensinar que tudo se torna alcançável quando há dedicação e esforço.

À minha irmã, pelo apoio e incentivo.

À minha família, meu esposo e minha filha, pela paciência nos momentos de tensão e de desespero. Obrigada por aceitarem minha ausência, pelo respeito e amor incondicional.

Urge reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática da educação, em todo o amplo espaço público e educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes.

(Naura Syria Carapeto Ferreira)

RESUMO

A pesquisa teve como finalidade compreender a percepção do educando em relação à participação e exercício da autonomia nos espaços de gestão escolar do IF Goiano - Campus Morrinhos. Os espaços participativos da gestão escolar democrática são tomados como mecanismos não formais de ensino que, aliados à educação formal, favorecem a formação humana integral, uma das concepções da Educação Profissional e Tecnológica. A participação nos diversos espaços pode se dar desde a presença física à participação efetiva, com engajamento, dessa forma, a gestão democrático-participativa vem ao encontro da necessidade de estimular o diálogo e criar relações horizontais dentro da escola para o pleno desenvolvimento do educando. A pesquisa consiste em um estudo de caso com abordagem mista, desenvolvida no IF Goiano - Campus Morrinhos, com alunos matriculados em 2020 no 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Agropecuária, Alimentos e Informática. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, com a aplicação de questionário eletrônico por meio do *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas, e desenvolvimento de entrevista por meio de grupo focal, sendo que os dados da pesquisa foram analisados utilizando-se a análise de conteúdo para os dados qualitativos e a estatística descritiva para os dados quantitativos. Os resultados mostram que os jovens se consideram participativos, entendem a relevância da participação em suas formações e que o IF Goiano - Campus Morrinhos disponibiliza espaços democráticos, porém, apontam como impeditivos para a participação: falta de ânimo ou motivação, falta de valorização da participação do aluno, não conhecimento da estrutura organizacional para participação e falta de tempo. Diante de tais constatações, foi desenvolvido, como produto educacional, um *e-book* em formato de diário ficcional, intitulado 'Diário de uma Juventude Participativa', considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário presentes na Pedagogia Histórico-Crítica. O produto foi aplicado e avaliado junto ao público-alvo que o considerou dinâmico, de fácil leitura e compreensão, sendo apontado como relevante, e que o acesso às informações, no momento de ingresso à instituição, contribuiria para uma postura mais participativa. Com os resultados, percebe-se que é possível o desenvolvimento autônomo do educando por meio da participação, para tanto, é preciso conhecer os alunos, repensar os espaços escolares de participação e criar outros que possibilitem a participação com engajamento. Sabe-se que a gestão escolar democrática se constrói no fazer diário, assim, os espaços democrático-participativos devem ser encarados para além do cumprimento das normas legais, pois podem contribuir para a formação humana integral, possibilitando ao educando um desenvolvimento pleno, mais crítico e autônomo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Gestão escolar democrática. Espaços não formais. Participação. Autonomia do educando.

ABSTRACT

The research aimed to evaluate the student's perception in relation to the participation and exercise of autonomy in the school management spaces of the IF Goiano - Morrinhos Campus. The participatory spaces of democratic school management are taken as non-formal teaching mechanisms that, combined with formal education, favor integral human formation, one of the concepts of Professional and Technological Education. The participation in different spaces can range from physical presence to effective participation, with engagement, in this way democratic-participatory management meets the need to stimulate dialogue and create horizontal relationships inside the school for the full development of the student. The research consists of a case study with a mixed approach, developed at IF Goiano - Morrinhos Campus, with students enrolled in 2020 in the second year of Integrated High School of Agriculture, Food and Computer courses. Bibliographic, documentary research, the application of an electronic questionnaire through Google Forms, containing open and closed questions and an interview through a focus group were carried out and the research data were analyzed using content analysis for qualitative data and descriptive statistics for quantitative data. The results show that young people consider themselves participatory, understand the relevance of participation in their training and that the IF Goiano - Morrinhos Campus provides democratic spaces, but they point out as impediments to participation: lack of spirit or motivation, lack of appreciation of the participation of the student, lack of knowledge of the organizational structure for participation and lack of time. In view of these findings, an e-book in the form of a fictional diary, entitled 'Diary of a Participatory Youth', was developed as an educational product, considering the content-form-recipient triad present in Historical-Critical Pedagogy. The product was applied and evaluated with the target audience who considered it dynamic, easy to read and understand, being pointed out as relevant, and that the access to information at the time of joining the institution would contribute to a more participatory posture. With the results, it is clear that the autonomous development of the student through participation is possible, for that it is necessary to know the students, rethink the school spaces of participation and create others that allow participation with engagement. It is known that democratic school management is built on daily work, so democratic-participatory spaces must be seen beyond compliance with legal norms, as they can contribute to integral human formation, enabling for the student a complete, more critical and autonomous development.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Democratic school management. Non-formal spaces. Participation. Student autonomy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas ao pré-teste do questionário.....	74
Gráfico 2 - Conhecimento das concepções e princípios da EPT	96
Gráfico 3 - Percepção sobre 'ser participativo'.	100
Gráfico 4 - Percepção quanto aos espaços democráticos disponibilizados.	101
Gráfico 5 - Conhecimento dos documentos institucionais.	102
Gráfico 6 - Participação em atividades no <i>campus</i>	103
Gráfico 7 - Existência do grêmio estudantil no Campus Morrinhos.	105
Gráfico 8 - Motivos para não participação.	107
Gráfico 9 - Relação informação - participação.	108
Gráfico 10 - Importância da organização estudantil.....	111
Gráfico 11 - Importância da participação estudantil.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama Estado de <i>Flow</i>	59
Figura 2 - Mapa de Goiás com a distribuição das unidades do IF Goiano.	67
Figura 3 - Vista aérea do IF Goiano - Campus Morrinhos.	68
Figura 4 - Fases da pesquisa de campo.	72
Figura 5 - Resultado final apuração de votos - 2019.....	104
Figura 6 - A unidade contraditória entre o ensino e a aprendizagem na didática histórico-crítica	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de organização e Gestão escolar.....	49
Quadro 2 - Formas de participação.....	58
Quadro 3 - População da pesquisa.....	69
Quadro 4 - Relação dos objetivos com os procedimentos de coleta, documentos utilizados e técnica de análise de dados (continua).	78
Quadro 4 - Relação dos objetivos com os procedimentos de coleta, documentos utilizados e técnica de análise de dados (conclusão).....	79
Quadro 5 - Documentos institucionais selecionados.....	82
Quadro 6 - Escolha de membros do Conselho Superior biênio 2018–2019 (Resultado final definitivo/segmento discente).	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
<i>E-book</i>	<i>Eletronic book</i>
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFs	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
PAE	Política de Acompanhamento de Egressos
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional

ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA EPT PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO	26
2.1	Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para uma Formação Humana Integral	26
2.1.1	Por uma Formação Humana Integral: breve histórico do engajamento de educadores em busca da superação da dualidade histórica.....	28
2.1.2	Concepções e Princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.....	36
2.2	A gestão escolar democrática na educação pública.....	43
2.2.1	A gestão democrático-participativa como mecanismo em prol da formação humana integral.....	48
2.2.2	A gestão democrática no IF Goiano - Campus Morrinhos.....	54
2.3	O desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação	56
2.3.1	A participação 'das juventudes'	60
2.3.2	Autonomia do educando.....	62
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA REALIZADA NO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS	66
3.1	Unidade de análise	66
3.2	Sujeitos da investigação.....	69
3.3	Abordagem e classificação da pesquisa.....	70
3.4	Procedimentos de coleta de dados.....	70
3.5	Análise de dados	77
4	AUTONOMIA DO EDUCANDO POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO ENTRE O ESTABELECIDO EM DOCUMENTOS E A VIVÊNCIA DO EDUCANDO	80

4.1	O que ‘dizem’ os documentos institucionais	81
4.2	Quem são os participantes da pesquisa?	94
4.3	Percepção do educando quanto aos princípios e concepções da EPT	95
4.3.1	Qualidade do Ensino	96
4.3.2	Integração entre ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica	98
4.3.3	Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão	99
4.3.4	Indicação	99
4.3.5	Mercado de trabalho	100
4.4	Espaços democráticos: conhecimento e participação	100
4.5	Participação como engajamento: dificuldades e possibilidades	106
4.6	O desenvolvimento da autonomia do educando	110
4.6.1	Experiências	112
4.6.2	Pensamento crítico	113
4.6.3	Vir a ser	115
4.6.4	Ser para si	115
4.6.5	Ser para outro	117
5	PRODUTO EDUCACIONAL	119
5.1	A Pedagogia Histórico-Crítica: planejamento e desenvolvimento do produto educacional	119
5.2	Aplicação e avaliação do produto educacional	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – DIÁRIO DE UMA JUVENTUDE PARTICIPATIVA (CAPA)	150
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	151
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO AOS REPRESENTANTES, VICE-REPRESENTANTES E SECRETÁRIOS DE TURMA	158

APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	160
APÊNDICE E – DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	161

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como lócus de pesquisa o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, modalidade de formação presente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A formação cidadã tem previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996. A educação é dever do Estado que, conjuntamente com a família, deve proporcionar ao educando um pleno desenvolvimento, além de prepará-lo para a vida em sociedade e para o trabalho (BRASIL, 1996). A formação voltada para o trabalho se materializa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prevista na Seção IV-A, tendo no EMI uma das formas dessa oferta educacional.

Como última etapa da formação básica, o ensino médio no Brasil tem sido campo de disputas ao longo da história, marcado pelo dualismo educacional (MOURA, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2011). Ocupa ser o momento em que o jovem decide se irá optar entre a formação propedêutica ou irá para o mercado de trabalho, ou melhor, para muitos não há opção, pois, sendo o Brasil um país com tamanha desigualdade social, é preciso que os filhos da classe trabalhadora busquem, antes dos 18 anos de idade, sua inserção no mundo do trabalho, para ajudar na renda familiar ou se autossustentar (MOURA, 2013a).

O termo jovem, utilizado na dissertação, leva em consideração o recorte etário definido no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), sendo considerados jovens quem têm entre 15 e 29 anos, bem como a inserção do termo no Capítulo VII da Constituição da República Federativa do Brasil/1988, por meio da Emenda Constitucional n.º 65, de 2010. Já o termo juventude configura-se como uma categoria sociológica, que abrange o processo de formação, a preparação para exercer a vida em sociedade (KLEIN; TORRES, 2015).

O debate que tem como ponto central o jovem e sua formação em nível médio, em especial no contexto da EPT, ganhou novo contorno com a edição do Decreto n.º 5.154/2004, elaborado no sentido de restabelecer condições jurídicas para a oferta da formação integrada, que em razão de disputas políticas e sociais, ficaram fora da LDBEN/1996 na década de 80 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Na década de 80, amparados no trabalho como princípio educativo, a luta dos educadores se concentrou em alcançar uma educação unitária desde a educação infantil ao ensino médio, sendo que esta última etapa ao integrar o conhecimento com a prática do trabalho, propiciaria ao educando fundamentos técnico-científicos para atuar nas mais diversas funções (RAMOS, 2014). Como a proposta da educação unitária não reunia condições objetivas para sua implementação, uma vez que muitos jovens não podem esperar a conclusão do ensino médio para inserir-se no mundo do trabalho, em razão das condições econômicas, a integração entre o ensino médio e a EPT mostrou-se como uma alternativa viável (MOURA, 2007).

Com o intuito de implementar políticas públicas para a EPT, são criados, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, visando ofertar uma formação humana integral, abarcando desenvolvimentos locais e regionais, logo, são entendidos como lugar de vida (PACHECO, 2010). Os Institutos Federais (IFs) passam a ofertar o ensino médio integrado à educação técnica profissional de nível médio, tendo como eixos estruturantes: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Os fundamentos dessa modalidade educacional, a formação *omnilateral*, integral ou politécnica, são pautados nos princípios desenvolvidos nas obras de Marx e Engels e na escola unitária defendida por Gramsci (MOURA, 2013a).

A formação integrada constitui-se em uma ação coletiva, desenvolvida por meio do diálogo, com abertura para inovações e com a oferta de atividades integradoras, logo, em razão do caráter participativo, é de suma importância que a gestão escolar esteja direcionada para garantir tal formação (CIAVATTA, 2005). A administração escolar ou gestão constitui-se na mediação dos recursos humanos, técnicos, materiais, pedagógicos, entre outros, para se atingir a formação do educando (PARO, 2012). Logo, a mediação dos recursos, tendo como finalidade a formação pretendida, viabiliza o alcance dos objetivos propostos.

Destacamos o fato de que a gestão da escola pública é pautada por princípios democráticos, conforme previsão em dispositivos legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDBEN/1996 e o Plano Nacional da Educação (PNE), desenvolvido para um período de dez anos, no caso do plano vigente de 2014 até 2024. Ainda, nesse sentido, o Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), lócus desta pesquisa, tem como um de seus valores a gestão democrática (BRASIL, 2018).

Sabemos que a previsão legal, por si só, não garante a efetividade das ações, uma gestão democrática e participativa se faz na prática, no cotidiano, com ampla participação. Essa participação pode ocorrer de diversas formas, indo além da tomada de decisões, possibilitando que de alguma forma as pessoas exerçam influência na construção de uma gestão participativa que vise ao bem comum. Para Lück (2013), a participação se dá como presença, como expressão verbal e discussão, como representação política, como tomada de decisão e como engajamento. No contexto escolar, o aluno pode participar nas mais diversas formas e níveis de decisões, indo desde a participação em salas de aula, em conselhos de classe, grêmios estudantis, eleições de diretores, até decisões pedagógicas ou administrativas. Uma instituição que possibilita tais espaços formativos ao educando irá contribuir para o seu desenvolvimento autônomo e apropriação de conhecimentos de forma integrada.

O jovem, geralmente, demonstra descrença em relação às formas mais tradicionais de engajamento político, tendo um maior envolvimento com atividades ligadas ao lazer, à cultura e às práticas coletivas, um movimento que está ligado à construção de sua identidade e de como vivenciam a juventude. Nesse sentido, é de suma importância que a escola assuma o papel de fomentadora de práticas participativas, a fim de que o jovem se sinta parte dos processos decisórios (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

Essa participação contribui para o desenvolvimento da autonomia do educando, muitas vezes, negligenciada no ensino fundamental e desejada no ensino médio. Desenvolver-se de forma autônoma consiste em compreender a realidade, intervir de forma crítica, consciente e com base em suas próprias decisões (PARO, 2011; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

A participação de alguns jovens em um espaço democrático na instituição foi preponderante para a escolha da temática desta dissertação. No desempenhar de minhas funções como servidora do IF Goiano, participei de uma comissão local do processo de consulta à comunidade para eleição de Diretores e Reitor deste Instituto, em 2019. A referida comissão era composta por docentes, técnico-administrativos e alunos, todos escolhidos pela comunidade escolar. Durante nossas

atividades, percebi como alguns alunos participantes da comissão se posicionavam nas conversas, com muito engajamento, formulando hipóteses, participando das discussões, propondo soluções com muita autonomia, ao contrário de outros que se mostravam alheios ao processo de consulta, alguns nem sabiam as atribuições do Diretor ou do Reitor.

Carvalho (2019) desenvolve sua pesquisa pautada em investigar a constituição de uma cultura democrática sob o olhar do Conselho Superior, órgão máximo do IF Goiano. A referida autora conclui que a cultura democrática no IF Goiano está em construção, necessitando de ajustes. Ressalta, ainda, que a democracia não é um procedimento, mas sim um valor a ser buscado pelos diversos atores do contexto escolar. Nesse sentido, a formação ofertada deve estar em consonância com suas concepções, cabendo aos dirigentes escolares e demais atores, no contexto da escola, a criação de espaços ou mecanismos de participação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017).

Com a finalidade de se elevar a autonomia escolar, é necessária a ação coletiva, o compartilhamento na tomada de decisões, e isso se faz por meio de vários mecanismos de participação, dentre eles: escolha de dirigentes escolares, criação e consolidação de órgãos colegiados, participação do estudante por meio dos grêmios, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), acompanhamento da estrutura organizacional e redefinição de tarefas (DOURADO, 2012; PARO, 2017). Gohn (2006) destaca que, nos conselhos escolares, nos espaços de participação coletivos dentro da escola se entrecruzam interesses da educação formal com a educação não formal, esta última se manifestando no processo de aprendizagem dos saberes para a formação cidadã. Com base no exposto, entendemos a necessidade de espaços de discussões no interior da escola para a consolidação de uma cultura democrática e a apropriação desses espaços de conhecimento pelos estudantes.

Ainda, em estudo exploratório realizado por esta pesquisadora no primeiro semestre de 2020, sobre a gestão democrática na EPT, percebemos que grande parte das pesquisas se concentram em discutir projetos, programas e espaços democráticos sob o olhar de gestores, docentes e técnicos administrativos, poucas se concentram em observar a gestão democrática sob a ótica do educando. Diante do exposto, cabe entender se ele tem consciência de que a participação nos

diversos espaços dentro da escola pode contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação nos espaços de gestão escolar. As questões norteadoras que conduzem a pesquisa são: Os alunos conhecem o contexto, os princípios e as concepções que norteiam a EPT? O IF Goiano - Campus Morrinhos disponibiliza ou não, ao educando, espaços democráticos e participativos? O aluno do EMI do IF Goiano - Campus Morrinhos entende que a participação estudantil com engajamento nos espaços democráticos lhe possibilitará uma formação integral e desenvolvimento de sua autonomia?

No sentido de elucidar as questões norteadoras, a pesquisa teve como objetivo: compreender a percepção do educando em relação à participação e exercício da autonomia nos espaços de gestão escolar do IF Goiano - Campus Morrinhos.

Para tanto, objetivamos, especificamente: a) Compreender, por meio dos documentos oficiais e institucionais, os princípios e concepções que regem a Educação Profissional e Tecnológica; b) Identificar os espaços e canais democráticos disponibilizados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos ao educando para participação e desenvolvimento da autonomia estudantil; c) Analisar o nível de conhecimento e participação dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado em relação à organização escolar, canais democráticos disponibilizados e concepções da Educação Profissional e Tecnológica; d) Desenvolver, como produto educacional, um diário ficcional em formato digital, *eletronic book (e-book)*, intitulado 'Diário de uma Juventude Participativa', contendo informações institucionais, organizacionais, princípios da Educação Profissional e Tecnológica e os canais democráticos ofertados pela instituição e de iniciativa dos alunos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IF Goiano (BRASIL, 2018), em consonância com o previsto em documentos legais estabelece que as ações institucionais sejam pautadas na gestão democrática e na participação da comunidade interna e externa, tendo: eleições para Diretores, Reitor, coordenadores de curso, comissões temáticas, centros acadêmicos e órgãos colegiados como: Conselho Superior e Colégio de Dirigentes. Tais espaços de participação poderão influenciar na formação do educado, permitindo-lhe refletir

sobre sua realidade, dialogar, expor suas opiniões, desenvolver projetos, provocar mudanças ou mesmo concordar com as decisões democráticas quando não prevalecer a sua opinião.

Essas ações, vivenciadas nos espaços escolares, poderão contribuir para a formação humana integral ofertada ao jovem que cursa o EMI no IF Goiano. Como função social, a pesquisa permitirá ao educando refletir sobre seu lugar na comunidade escolar, sobre sua participação, uma vez que o produto educacional poderá estimular uma participação com maior engajamento nos canais democráticos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia por meio da apropriação do conhecimento, dos direitos e possibilidades de participação, para que, de forma crítica, possa se posicionar. O estudo busca cumprir sua função social, além de contribuir com trabalhos de investigação que tenham como objeto de estudo a participação do jovem nos espaços de gestão escolar.

Entendemos que as mudanças e as melhorias começam no interior da escola, ouvir o educando é primordial no sentido de propor ações, criar espaços, repensar outros que sejam atrativos e que possibilitem uma participação mais abrangente. Em face do exposto, a pesquisa é importante para entender, sob a ótica do educando, os espaços escolares disponibilizados por meio da gestão escolar. Conhecer os motivos para a sua participação ou não e identificar quais atividades eles gostariam que fossem ofertadas no *campus*, são informações que poderão contribuir com melhorias institucionais e para o fortalecimento de uma cultura democrática.

A dissertação é estruturada em seis seções. A primeira seção trata-se da introdução, onde há uma contextualização do tema, a escolha pelo objeto de estudo, a problemática, questões norteadoras, os objetivos e a justificativa. Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico, no qual se discute sobre o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação, a EPT para uma formação humana integral e a gestão escolar democrática na escola pública.

A terceira seção traz o percurso metodológico, que consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa-quantitativa, do qual participaram os alunos do 2º ano do EMI em Agropecuária, Informática e Alimentos do IF Goiano - Campus Morrinhos. Para atingir os objetivos da pesquisa, utilizamos primeiramente a pesquisa bibliográfica para o aporte teórico e a pesquisa documental em leis, documentos oficiais e institucionais. Posteriormente, foi feita a pesquisa de campo,

na qual coletamos os dados com a utilização de um questionário com pergunta aberta direcionada aos representantes, vice e secretários de turma, e outro com proposições abertas e fechadas, encaminhado para participação dos demais educandos. A estatística descritiva foi utilizada com a finalidade de tratar os dados fechados e as perguntas abertas foram analisadas utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2016; GUEDES *et al.*, 2019).

Na quarta seção, trazemos os resultados e discussões da análise documental e da pesquisa de campo, desenvolvidas com base no referencial teórico, documentos oficiais e institucionais. Posteriormente, temos a quinta seção, na qual são detalhados os fundamentos teóricos que nortearam a elaboração do produto educacional. O Produto Educacional elaborado é um livro digital (*e-book*) intitulado 'Diário de uma Juventude Participativa', desenvolvido com a finalidade de levar a informação ao educando, contribuindo, assim, para apropriação do conhecimento, ressaltando a importância da participação para o desenvolvimento da autonomia e consciência crítica. Finalizamos com as considerações sobre a pesquisa.

2 A RELEVÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA EPT PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO

O referencial teórico está dividido em três eixos que norteiam a pesquisa, sendo eles: a Educação Profissional e Tecnológica para uma formação humana integral, a gestão escolar democrática na educação pública e o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação. O primeiro eixo traz um breve histórico da luta de educadores em prol da oferta de uma educação pautada na formação humana integral, bem como os princípios que norteiam essa oferta educacional. Com a finalidade de identificar os princípios e concepções da EPT, analisamos o Documento Base (2007), a Lei n.º 11.892, de 2008 que cria os IFs e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IF Goiano. A pesquisa bibliográfica tem como base autores contemporâneos que discutem a formação humana integral no contexto da EPT, sendo eles: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Saviani (2007), Moura (2007, 2013a, 2013b), Ramos (2008, 2010, 2014) Ramos e Frigotto (2017), entre outros.

A discussão em torno da gestão escolar democrática traz os apontamentos dos teóricos: Vieira (2007), Paro (2012, 2015, 2016), Lück (2013, 2017), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), bem como a legislação que preconiza princípios democráticos na gestão da escola pública. A participação das juventudes é discutida com base nos estudos de Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e a autonomia do educando em Zatti (2007), Paro (2011, 2017) e Freire (2011, 2013).

2.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para uma Formação Humana Integral

A LDBEN/1996 traz nos incisos I, II, III e IV do artigo 35, as finalidades para o ensino médio, conforme descritas abaixo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, n. p.).

Depreendemos que o ensino médio possui múltiplas finalidades, indo desde a consolidação do conhecimento para a continuidade dos estudos e a formação como cidadãos até a compreensão das bases fundamentais dos processos produtivos. Logo, o ensino médio no Brasil tem sido, ao longo dos anos, um campo de debates, discussões e reformas, retratando a luta de classes sociais, de um lado a defesa de uma formação visando atender pura e simplesmente aos interesses do mercado e, de outro lado, visto como possibilidade de uma formação humana integral e plena, identidade esta que se altera em razão dos interesses e do momento político-histórico (MOURA; BENACHIO, 2021).

O decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, por meio de muita luta de educadores, materializa a possibilidade de integrar o ensino médio ao técnico. O decreto pautado no trabalho como princípio educativo prevê, para a EPT, a integração entre teoria e prática. Essa integração significa um avanço no sentido da formação humana *omnilateral*, embora não se configure como um projeto acabado, “pode conter os elementos de uma educação politécnica, com os sentidos filosófico e epistemológico a que nos referimos” (RAMOS, 2010, p. 54).

Uma formação integral, unitária, politécnica se coloca como o horizonte a ser buscado. O intuito é garantir aos jovens condições objetivas e materiais para concluírem a educação básica, para somente depois pensarem em sua vida profissional. O EMI ofertado pela RFEPCT, em especial nos IFs, é tido como um modelo educacional que se aproxima da educação politécnica, ou seja, é uma oferta educacional que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apresentando excelentes resultados (MOURA; BENACHIO, 2021).

Mesmo tendo um modelo educacional que possibilita aproximar-se da tão buscada educação politécnica, discute-se novamente um modelo dual, com a edição da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), sendo necessário que “nos voltemos para história, aprendendo com ela, buscando as mediações fundamentais dos fenômenos hoje, para que possamos enfrentar as contradições” (RAMOS, 2020, p. 33). Faz-se, então, necessário entender o contexto histórico da educação profissional no Brasil, para que, apropriando de suas concepções, possa haver o compromisso com tal formação.

2.1.1 Por uma Formação Humana Integral: breve histórico do engajamento de educadores em busca da superação da dualidade histórica

O ser humano tem sua essência no trabalho, é na interação com a natureza que este se forma. Nessa interação, na busca pela sobrevivência, as comunidades primitivas se educavam e passavam o conhecimento para a próxima geração, de forma coletiva, sem a divisão de classes. Com as mudanças no sistema produtivo, a posse de bens, a propriedade privada e a divisão do trabalho surge a divisão da comunidade em classes dos proprietários, que passariam a viver do trabalho alheio, e dos não-proprietários. Esse movimento da comunidade se reflete na educação, como pode ser percebido no escravismo antigo (grego e romano), quando é ofertada uma educação para os homens livres com atividades intelectuais e militares e outra para os não-proprietários, com foco na atividade laboral. A escola era o lugar para os que possuíam tempo livre, o que propiciou o desenvolvimento de uma forma de educação dissociada do trabalho produtivo, conseqüentemente, houve um distanciamento entre trabalho manual e intelectual (SAVIANI, 2007).

Ao longo do processo histórico, veio a Revolução Industrial e, com o advento da maquinaria era preciso que o trabalhador dominasse uma instrução básica para que houvesse socialização, esse cenário propiciou a revolução educacional. A universalização da escola primária torna-se o mecanismo para garantir o mínimo de instrução para os trabalhadores das fábricas, em contraposição mantém-se a escola para os dirigentes, ofertando conhecimentos mais amplos com foco nas atividades que exigiriam uma maior intelectualidade. A escola liga-se ao mundo da produção e a dualidade está posta no cenário educacional (SAVIANI, 2007).

No Brasil, após a transferência do reino de Portugal em 1808, têm-se os primeiros movimentos escolares por parte do Estado, sendo fundadas, primeiramente, instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de manter as atividades de administração do Estado e do Exército. Os ensinos primário e secundário eram propedêuticos e serviam para preparar para a universidade, de forma paralela era desenvolvido pelo Estado, ou em parceria com associações religiosas e filantrópicas, uma formação voltada para o setor produtivo, com artífices para atuarem em oficinas e fábricas. Entre 1840 e 1856, foram criadas, por dez províncias, as casas de educandos com características filantrópicas, pois recebiam

jovens e crianças em situação de mendicância. Esses educandos tinham acesso à instrução primária, sendo-lhes ensinados ofícios, tais como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria (MANFREDI, 2017).

As práticas educativas de natureza assistencialista (para os pobres e desafortunados) e formação para o trabalho artesanal, promovidas pelo Estado durante o Império, deram lugar à instrução básica e profissional popular nas primeiras décadas da República. Tendo sido criadas, estrategicamente nas capitais dos Estados, 19 escolas de aprendizes artífices, em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essa iniciativa se deu como resposta aos movimentos de contestação social e política por parte dos trabalhadores da recente industrialização, logo, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes e pelos industrialistas como instrumento de emancipação econômica, social e política. A criação das Escolas de Aprendizes e ensino agrícola representou a possibilidade de atender aos interesses da indústria e agricultura (RAMOS, 2014; MANFREDI, 2017).

A expansão industrial no país segue marcada por um desenvolvimento autônomo e sob interesse do capital, assim, a formação dos trabalhadores torna-se necessária, porém, dissociada da política educacional. Na década de 30, foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, sendo também implementada uma reforma por Francisco Campos, na qual o governo federal reafirma o compromisso em ofertar o ensino secundário, porém, não contempla o ensino profissional, criando sistemas independentes (BRASIL, 2007; RAMOS, 2014). Visando a uma educação ampla e adotando uma postura democrática, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) vem no intuito de contribuir para a reorganização educacional no país. Porém, apresenta uma estrutura dividida em atividades de humanidades e cursos voltados para atividades manuais e mecânicas, reforçando a dualidade entre as formações para o trabalho (MOURA, 2007).

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Industriais e Técnicas, passando a ofertar educação profissional equiparada ao ensino secundário, com isso, os concluintes poderiam ingressar em curso superior de área equivalente à formação técnica, reforçando estruturas educacionais paralelas. Em 1959, passam a denominar-se Escolas Técnicas Federais e são transformadas em autarquias, dessa forma, o Estado assume parte da qualificação

da mão de obra, indispensável para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2007; RAMOS, 2014).

No ano de 1961, é editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fruto de um projeto de lei, sendo debatido desde 1948. As discussões foram marcadas pela disputa entre os interesses público e privado, ocasionando a criação de escolas secundaristas públicas ofertadas pelos Estados para suprir demandas da população que não conseguia arcar com o ensino privado. A Lei de Diretrizes e Bases/1961 também possibilitou a equivalência entre o ensino secundarista e o ensino profissional sem superar, contudo, a dualidade estrutural. Em 1965, é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio no Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que é desenvolvido no Ministério do Trabalho o Intensivo de Formação de Mão de Obra (RAMOS, 2014).

Em 1971, a Lei n.º 5.692/71 torna a profissionalização no ensino de 2º grau obrigatória, alinhando aos interesses do mercado. O intuito da reforma era permitir ao jovem ingressar no mercado de trabalho após o 2º grau, porém, sendo este momento marcado por uma ascensão da classe média que migrava para o ensino superior, a profissionalização obrigatória acabou sendo extinta em 1982. No ano de 1978, algumas Escolas Técnicas, consolidadas em 1959 como política de incentivo, assumem a denominação de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (RAMOS, 2014; MANFREDI, 2017). Vale destacar que, na “década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil” (RAMOS, 2014, p. 33-34).

Teve início no final da década de 70 e persistiu pela década seguinte a movimentação de grupos sindicais, forças políticas, entre outros, contrários à ditadura militar. Em relação aos movimentos em prol da educação, em 1977 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e, em 1979, a Associação Nacional de Educação (ANDE). As duas entidades, juntamente com o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), organizaram a Primeira Conferência de Educação, dando sequência na realização do evento entre os anos de 1980 e 1991, organizada com o intuito de alicerçar a oferta de uma escola pública, gratuita e universal (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Reunindo os ideais de uma escola pautada nas concepções da educação politécnica, é criada, em 1985, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Pensada e alicerçada na contradição e tendo suas concepções pedagógicas consolidadas no Seminário Choque Teórico, a escola se concretiza como um espaço de produção intelectual, demonstrando ser possível desenvolver o projeto pautado no trabalho como princípio educativo. Assim relatam Ramos e Frigotto (2017, p. 34), que:

A Escola Politécnica, assim, se tornou um espaço de criação, de questionamentos, de crítica e de produção intelectual e material, em Trabalho, Educação e Saúde, sob o princípio educativo do trabalho e do projeto de educação politécnica, resultante de uma resistência propositiva e que nos serviu como um exemplo de uma construção “utópica” possível.

Com a presença de mais de seis mil educadores, é realizada, em 1986, na cidade de Goiânia-Goiás, a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE). Momento em que criaram o documento Carta de Goiânia, contendo os princípios em disputa na Constituinte, a necessidade de instituir uma nova LDBEN/1996 e o Plano Nacional da Educação. Nesse contexto, em 1987 surge o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, do qual faziam parte as entidades da sociedade civil que defendiam uma escola pública, gratuita e de qualidade, e que participaram ativamente dos embates da constituinte e da construção da LDBEN/1996 (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Em dezembro de 1988, depois de promulgada a Constituição, foi entregue ao deputado Octávio Elíseo um projeto com reivindicações dos educadores visando à edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. O projeto foi escrito com base no texto do professor Dermeval Saviani, apresentado na IV Conferência (1986). Com a perspectiva de uma educação ampla e de qualidade, fora traçado para a educação profissional, com vistas à superação da dualidade histórica, o horizonte de uma escola unitária e politécnica, sendo que o longo debate em torno das concepções do embate entre o público e o privado fez com que o projeto, idealizado para superar a dualidade do ensino médio, fosse atravessado pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em 1996 como a nova LDBEN/1996, de caráter minimalista, ambíguo e com lacunas (MOURA, 2007; RAMOS, 2014; RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Destacamos que, nesse período, o Projeto de Lei n.º 1.603/1996 é encaminhado à Câmara dos Deputados e possuía como ponto principal a separação entre a educação profissional e a regular, tornando o ensino técnico concomitante ou sequencial. As escolas técnicas não ofertariam o ensino regular, apenas o técnico, desobrigando o Estado da manutenção da gratuidade desse ensino. O conteúdo do projeto foi criticado e houve uma mobilização para que não fosse aprovado. O governo de Fernando Henrique Cardoso, então, diminui a pressão em torno da aprovação e contempla seu conteúdo por meio do Decreto n.º 2.208/1997, que regulamentaria a educação profissional prevista na LDBEN/1996 (MOURA, 2007; RAMOS, 2014).

Com a edição do Decreto n.º 2.208/97, o ensino médio assume novamente a sua função propedêutica e os cursos técnicos passariam a ser ofertados nas formas concomitante (interna e externa) e subsequente. Como parte da política neoliberal, o governo, após a edição do referido decreto e com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), lança o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), desenvolvido com o objetivo de reestruturar a RFEPECT, tanto nos aspectos de gestão quanto educacionais. A ideia era tornar as instituições competitivas no mercado para que pudessem se manter sem o orçamento público, que foi sendo reduzido em contraposição aos aportes de recursos do Proep (BRASIL, 1997; MOURA, 2007).

Dando prosseguimento ao propósito de desvinculação do ensino médio da educação profissional, é emitida a Portaria n.º 646/1997, reduzindo para o próximo ano a oferta de vagas, que deveria ser 50% do ano base 1997. Ainda assim, a intenção era extinguir a oferta do ensino médio, porém, em razão da intensa mobilização, foi mantida uma pequena quantidade de vagas. Por meio do decreto, a educação profissional passa a englobar o ensino básico, técnico e tecnológico, sendo este último equiparado à educação superior. Com isso, houve uma expansão na iniciativa privada da oferta de cursos superiores de tecnologia, com a finalidade de atender ao mercado de trabalho (MOURA, 2007).

O cenário vigente, segundo Ramos (2014, p. 58), deu lugar à “ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem”. Desse modo, o Estado repassa à classe trabalhadora a

responsabilidade por seu fracasso em não conseguir inserir-se no mercado de trabalho, aumentando ainda mais o abismo entre as classes sociais.

Em 2003, com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram retomados os debates em torno da revogação do Decreto n.º 2.208/97. A discussão da necessidade de ofertar uma educação politécnica, unitária é novamente colocada em pauta, sendo que a proposta seria ofertar a educação básica amparada no conceito de politecnia, e somente após os 18 anos o educando seguiria para a formação profissional. Contudo, a proposta não reunia as condições ideais para a sua concretização, uma vez que, em razão da desigualdade social, muitos jovens precisam inserir-se no mercado de trabalho antes de completarem 18 anos (MOURA, 2007). Para atender os jovens da classe trabalhadora, o EMI se configura como uma possibilidade dessa formação, pois “mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42).

Em junho de 2003, foi realizado o Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, o que permitiu, após os debates, a construção da Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, que, posteriormente, com mais contribuições, deu origem ao Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio Integrada (RAMOS, 2014). É nesse panorama que é editado o Decreto n.º 5.154/2004, revogando o Decreto n.º 2.208/97, sendo mantidas as ofertas dos cursos concomitantes e subsequentes, porém, possibilita a integração da educação profissional ao ensino médio (BRASIL, 2004). Destacamos o fato de que a integração “não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (MOURA, 2007, p. 20).

De acordo com Ramos (2014), mesmo após a edição do decreto que possibilitava integrar o ensino médio à educação profissional, o caminhar das políticas públicas não se deu nesse sentido. O ensino médio foi separado da educação profissional e ficou alocado na Secretaria de Educação Básica, logo, a integração do ensino dependia da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, em razão da interpretação conservadora dispensada ao Decreto n.º 5.154/2004, a integração não foi materializada. O decreto é fruto da

disputa entre grupos conservadores, educadores, sindicatos, Organizações não Governamentais (ONGs), sendo, portanto, um documento híbrido, conforme pontuam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4):

Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Foram realizados seminários, conferências e muitos debates com a finalidade de alicerçar a concepção pedagógica pretendida com o Decreto n.º 5.154/2004, logo, o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), possibilitou um maior entendimento e difusão dos conceitos. Outro fato relevante foi a incorporação dos termos do Decreto n.º 5.154/2004 na LDBEN/1996, por meio da Lei n.º 11.741, de 16 julho de 2008, o que possibilitou o amparo legal para a integração na EPT (RAMOS, 2014).

Com a edição da Lei n.º 11.892, de 2008, uma nova identidade é dada à RFEPCT, com a criação dos Institutos Federais. Os IFs surgem como uma possibilidade de oferta de formação humana integral, “assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (PACHECO, 2010, p. 14). A rede, atualmente, é constituída por 670 unidades vinculadas a 38 IFs, dois Cefets, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2020).

Paro (2012, p. 133) pontua que a “educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes”. Dessa forma, a concepção de uma formação humana integral, *omnilateral* e unitária ofertada pela RFEPCT possibilita uma educação gratuita, de qualidade e comprometida com a emancipação humana. O EMI tem uma formação ampla com excelentes resultados, superando a rede privada e a média de países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o

que, em parte, se deve à organização diferenciada da rede e por deter melhores condições materiais, estruturais e de pessoal do que o restante do ensino médio do país (MOURA; BENACHIO, 2021).

Por meio da Lei n.º 13.415/2017 e sob a alegação de baixo rendimento dos alunos, estrutura curricular complexa, necessidade de melhorar desempenho em indicadores, o ensino médio novamente é modificado por uma reforma. A reforma reduz a concepção de formação humana integral à lógica mercadológica, retoma a dualidade estrutural, uma vez que, ao escolher o itinerário formativo educação técnica e profissional, o aluno não terá acesso à formação geral das ciências naturais, humanas e sociais, dificultando o acesso ao ensino superior. Essa escolha direcionada também afasta a possibilidade de o aluno seguir para um curso superior diverso do itinerário cursado (KUENZER, 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017; MOURA; BENACHIO, 2021).

Ramos (2020) alerta para o fato de que a reforma utiliza conceitos e princípios discutidos pelos intelectuais da área Trabalho-Educação e os associa com a pedagogia das competências, sendo que seu “real sentido está em abandonar o projeto de formação humana integral dos trabalhadores, na perspectiva da politécnica e da formação *omnilateral*, o que se veio historicamente conquistando” (RAMOS, 2020, p. 32). No mesmo sentido, Kuenzer (2017) destaca que a reforma insere o ensino médio no conceito de aprendizagem flexível com vistas a atender a competição do mercado, transfere para o aluno a responsabilidade por aprender e retira do professor a função de mediar o conhecimento.

Para Kuenzer (2017), a política proposta pelo Banco Mundial que subsidiou o Decreto n.º 2208/97 retorna com a Lei n.º 13.415/2017, em um movimento de fragmentação entre educação e trabalho. Nesse sentido, Paro (2012, p. 138) destaca que “o desenvolvimento da produção capitalista leva a uma progressiva desqualificação do trabalhador, por intermédio da divisão pormenorizada do trabalho e da separação entre concepção e execução”.

A concepção de formação humana integral, que tem no trabalho como princípio educativo, integrando ciência, tecnologia e cultura, tem possibilitado ao educando desenvolver aspectos teórico-metodológicos e científicos. Essa educação comprometida com a emancipação, desenvolvimento do pensamento crítico e construção da autonomia do educando precisava ser expandida para todos, tornar-

se uma educação unitária e não sofrer o reducionismo proposto pela reforma do ensino médio. Portanto, é preciso conhecer, divulgar e alicerçar seus conceitos para que sejam apropriados, possibilitando “a construção de um projeto contra-hegemônico que aponte para a emancipação dos que vivem do trabalho” (KUENZER, 2017, p. 352).

Com o breve histórico apresentado, é possível perceber o campo de lutas e disputas em torno do ensino médio, como última etapa da educação básica. Faz-se necessário à comunidade escolar apropriar-se dos conceitos, princípios e concepções da formação humana integral, o que permitirá dialogar, discutir e tomar iniciativas no sentido de sua consolidação. Portanto, os espaços de gestão escolar, a elaboração de documentos, a participação em comissões vêm ao encontro dessa formação plena, uma formação para a vida.

2.1.2 Concepções e princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica

O ensino médio tem sua trajetória marcada pela dualidade, na preparação para o trabalho; ao seu término, o jovem estaria apto para inserir-se no mercado de trabalho ou cursar o ensino superior. Com as mudanças ocorridas nos empregos, nas formas de trabalho, seria necessário formar pessoas com características de adaptação, flexíveis, preparadas para a vida. Essa mudança social influenciou o texto da LDBEN/1996, que adota como centro da educação básica a formação humana, “isso implica retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos” (RAMOS, 2010, p. 48).

Para os sujeitos que têm uma vida, uma cultura, uma história, que, em razão das condições sociais, não podem esperar o término do ensino médio para buscar um emprego que garanta sua subsistência, faz-se necessário repensar o modelo de ensino médio com vistas à superação da histórica dualidade entre as formações específica e geral. Desse modo, uma solução viável seria um ensino médio que integrasse a educação básica à profissional, representando acesso ao conhecimento científico produzido e as técnicas profissionais, tendo como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho (BRASIL, 2007; RAMOS, 2010).

O EMI se materializa, então, como possibilidade, como uma aproximação da concepção de educação politécnica, sendo o que as condições materiais, sociais e econômicas do país permitiram tirar do campo das ideias. O ideário é uma escola unitária, como direito de todos, assim, “uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3). Com isso, ao possibilitar ao educando, independente de sua classe social, apropriar-se do conhecimento construído coletivamente, é permitir-lhe a chance de entender a realidade e poder realizar escolhas significativas.

Em relação à educação politécnica, Saviani (2007) destaca que o estudante deveria ter acesso às técnicas produtivas afastando-se da mera reprodução, formando politécnicos. Conforme a visão do autor,

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

O Documento Base (BRASIL, 2007) reúne as concepções e princípios que embasaram a formação pretendida presente no Decreto n.º 5.154/2004. As concepções e princípios que estão descritos no documento firmam-se nos artigos que compõem o livro ‘Ensino Médio Integrado: concepção e contradições’, organizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e nos escritos de Ramos (2007) em ‘Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional’. A finalidade do documento era difundir as concepções da formação voltada para a classe trabalhadora, para que houvesse o apoio da sociedade nesse modelo educacional (BRASIL, 2007).

O documento base (BRASIL, 2007) traz em seu texto um panorama da educação profissional e do ensino médio, cita elementos necessários para a implementação dessa política pública educacional, os fundamentos que norteariam a construção de um projeto político-pedagógico pautado na integração, bem como os princípios e concepções que sustentam o EMI. O referido documento traz concepções, como: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura

como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção do conhecimento e a relação parte-totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007).

O primeiro princípio a ser discutido é a formação humana integral, sob o olhar filosófico expressa “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são: o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2007, p. 40). No contexto, entendemos o trabalho de forma ampla, como sendo a realização do sujeito na interação com o meio e como prática econômica, a ciência como os conhecimentos já produzidos e cultura como os valores éticos e estéticos que norteiam a vivência social (BRASIL, 2007).

Ramos (2008) aponta três sentidos para a compreensão da integração: o sentido filosófico, as formas de integração do ensino médio à educação profissional e a totalidade curricular (integra conhecimentos gerais e específicos). Pelo sentido filosófico, é uma concepção de formação humana que integra todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura), orientando para educação básica e superior, seria a formação *omnilateral*. O segundo sentido refere-se à ação de integrar o ensino médio e a EPT, pois, ao considerarmos as condições econômicas e sociais do Brasil, concluímos que os jovens da classe trabalhadora não podem esperar o término da educação básica para então buscar a profissionalização, dessa forma, o ensino técnico possibilita relacionarem a técnica com a tecnologia, o trabalho intelectual com o manual no processo formativo do trabalho.

O terceiro sentido atribuído à formação integral relaciona-se à totalidade curricular, na qual os conhecimentos específicos se integram aos gerais, pois é o “processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias” (RAMOS, 2008, p. 14). A integração vai além das práticas da educação profissional ou da preparação para o vestibular, é produção de vida, sendo necessário alicerçar tal pensamento na superação das práticas mecanicistas e operacionais (CIAVATTA, 2005).

O segundo princípio descrito no documento (BRASIL, 2007) é o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Destacamos o fato de que, para compreendermos a concepção, é preciso

entendermos primeiramente o conceito de trabalho, que é quando o homem se faz sujeito, na interação com o meio ele difere do animal, pois conhece suas necessidades e busca mecanismos de satisfazê-las, “produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (BRASIL, 2007, p. 43).

Para Saviani (2007, p. 154) “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Entendemos que o homem, na interação com a natureza, a transforma, e isso é o trabalho, o homem não se adapta à natureza como os animais, antes a transforma para atender as suas necessidades. Nesse processo de transformação, o homem se faz, ele aprende a produzir sua existência, sendo um processo formativo (SAVIANI, 2007).

Quando o ser humano se apropria e transforma a natureza, produz o conhecimento, ou seja, por meio das relações com o real, ordenam-se os pensamentos e aprende formando o conhecimento, que, ordenados, formam as teorias. Logo, a ciência é o conhecimento melhor sistematizado por conceitos aprendidos na realidade concreta, o que permite que essa sistematização seja transmitida para diferentes gerações que podem questioná-lo ou superá-lo na produção de novo conhecimento. A tecnologia surge em função de a ciência unir-se à força produtiva, pois, com a Revolução Industrial e automação, houve a necessidade de satisfazer as necessidades humanas e com a mediação da ciência surge a tecnologia (BRASIL, 2007).

A cultura, por sua vez, constitui-se na “articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2007, p. 44). Assim, a cultura representa os símbolos, as representações, os costumes já produzidos e que são praticados pela sociedade, que podem ser modificados por meio de uma reflexão crítica. Conforme descrito, pensar as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura de forma fragmentada na formação humana não faz sentido, sendo, portanto, indissociáveis.

Compreender o trabalho como princípio educativo significa entender a relação entre as categorias descritas, pois o trabalho consiste na interação do homem com o meio para satisfazer suas necessidades, ao interagir com a natureza o homem se

faz, garante sua subsistência e produz sua liberdade. O trabalho possui também um caráter econômico, é o trabalho no sentido de emprego, porém, ter no trabalho um princípio educativo é desenvolver-se não somente para mercado de trabalho, é compreender a dinâmica da sociedade, as forças produtivas, dominar técnicas e métodos para além da profissão, para o mundo do trabalho (RAMOS, 2008).

Saviani (2007) discorre que, no ensino fundamental, o trabalho tem uma natureza implícita e indireta, pois nessa fase tem-se o desenvolvimento de técnicas, saberes essenciais para a vida em sociedade, aprende-se a ler, escrever, contar e se apropria de conceitos básicos. Para o referido autor, o mesmo não ocorre no ensino médio, sendo a relação trabalho-educação explícita e direta, tendo como objetivo recuperar a relação entre o conhecimento e a prática, “faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161).

No ensino médio, então, o trabalho é visto sob a ótica dos sentidos ontológico e histórico. O sentido ontológico relaciona-se à práxis humana, na forma como o ser humano se constrói, interage com a natureza e produz conhecimentos e, no sistema capitalista, o trabalho, em seu sentido histórico, assume-se como categoria econômica, produzindo novos conhecimentos. Logo, reúne a produção do conhecimento, ampliam capacidades e potencialidades, além de inserir-se na sociedade por meio do trabalho socialmente produtivo, sendo que a compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos permitirá uma atuação com maior autonomia e criticidade (BRASIL, 2007).

Diante do exposto, o EMI à educação profissional permite a superação da dualidade entre as formações, integrando objetivos e métodos em um projeto unitário, tomando o trabalho em seu duplo sentido, devendo integrar um mesmo currículo para que possa entender o contexto, a construção histórica dos saberes, intervir de forma consciente na realidade. Portanto, a formação deve ir além da mera produção de mercadorias ou recebimento do salário (BRASIL, 2007; MOURA, 2013b).

Pesquisa como princípio educativo: a produção do conhecimento é outra concepção prevista no documento base (BRASIL, 2007). Entendemos que há uma relação próxima com o trabalho como princípio educativo, uma vez que, por meio do trabalho, é possível aliar a prática à teoria e com a pesquisa desenvolver soluções

para a vida. Ao interagir com a natureza no processo de construção de si, o homem se questiona, busca soluções para melhorar a vida em sociedade, age com uma vontade intrínseca, movido pela curiosidade, pela inquietude e produz conhecimento. Essa produção de conhecimento, orientada pelo sentido ético, se transforma em pesquisa que, aliada ao ensino, permite uma autonomia intelectual dos sujeitos que poderão questionar, duvidar, entender, criticar e ter posicionamentos embasados (BRASIL, 2007).

Moura (2007) ressalta a necessidade da pesquisa nos diversos níveis escolares. A integração entre o ensino e a pesquisa deve ocorrer adequando-se os meios e métodos à cada faixa etária, pois iniciar o educando no mundo da pesquisa irá desenvolvê-lo para mais adiante, para uma pesquisa mais formal tanto aplicada quanto acadêmica. A integração pesquisa/ensino permite ao educando “construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida” (MOURA, 2007, p. 23).

Por fim, temos a relação parte-totalidade na proposta curricular, que se refere à integração entre os conhecimentos gerais e específicos, sendo construídos sob os eixos ciência, trabalho e cultura (BRASIL, 2007). De acordo com o descrito no documento base, não se trata de somar a aprendizagem geral com a específica ou fazer superposição de disciplinas, mas integrá-las em sua totalidade, podendo aprender conceitos específicos por meio dos gerais ou, ao contrário, a partir da realidade concreta. Por meio dos conceitos específicos é possível ao educando aprender os conceitos mais gerais, por exemplo, no EMI o ponto de partida pode ser algo relacionado à área profissional, o que permite relacionar conhecimento geral/específico, parte/totalidade e contemporâneo/histórico (BRASIL, 2007; RAMOS, 2008).

Nesse contexto, aparece a interdisciplinaridade como sendo a “inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração” (RAMOS, 2008, p. 17). A referida autora destaca que a integração disciplinar difere da abordagem empirista e mecanicista, que se transmitem as disciplinas de forma isolada, fragmentada, sem considerar o real, o concreto para se ensinar conceitos (RAMOS, 2008).

Brasil (2007) traz fundamentos para nortear a construção do projeto político-pedagógico, destacando que o elaborar desse documento deve ser democrático e com participação, a fim de que realmente represente a instituição, que não se torne um projeto deslocado da realidade escolar. Sendo necessários estudos da dinâmica produtiva regional a fim de evitar reduzir a educação às exigências mercantis, construção participativa (gestores, educadores, comunidade escolar), articular instituição com aluno/familiares, considerar condições materiais de alunos, resgatar a escola como lugar de memória e implementar o projeto de formação integrada pautada em relações horizontais, configurando uma democracia participativa.

A Lei n.º 11.892, de 2008, prevê, no artigo 14, que o Reitor deveria encaminhar ao MEC, em um prazo de 180 dias, a proposta de estatuto e do plano pedagógico institucional, elaborados com a participação da comunidade escolar. A referida Lei cita também dois órgãos colegiados que irão administrar os Institutos Federais: o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, garantindo uma maior participação da comunidade escolar. A coordenação escolar, realizada por meio de colegiados, permite uma abordagem mais técnica da escola e retira a decisão da tradicional figura única do diretor, permitindo uma visão de mundo e educação comprometida com princípios democráticos e formação plena do educando (PARO, 2015).

Por meio da Resolução n.º 001, de 19 de agosto de 2009, é aprovado o estatuto do IF Goiano, que traz, dentre os princípios norteadores: verticalização do ensino; integração entre ensino, pesquisa e extensão; compromisso com a formação humana integral; a disseminação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, reforçando, assim, as concepções dispostas no documento base (BRASIL, 2009).

Tais concepções e princípios para o EMI pautaram a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional, uma vez que se assume a formação humana integral como objetivo da oferta educacional. Os princípios filosóficos, teórico-metodológicos e concepções pedagógicas estão em consonância com a formação plena, com a integração curricular alicerçada nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura e com a ruptura da dicotomia teoria/prática (BRASIL, 2018).

O alicerçamento dessa formação integral, conforme Brasil (2007), não ocorre sob o autoritarismo, é uma construção coletiva. Requer inovação, projetos integrados que articulem arte e ciência, projetos de iniciação científica e atividades

que possibilitem a prática dos conhecimentos teóricos. Dessa forma, a gestão escolar comprometida com tal proposição deve prover mecanismos para que o educando possa se fazer autônomo, desenvolver-se de forma ampla e completa, elaborar pensamentos críticos e coesos com os conhecimentos científico-tecnológicos a que teve acesso.

A comunidade escolar que dialoga, discute os conceitos e concepções do EMI, abre espaços para a sua concretização. Tais concepções ainda não foram totalmente incorporadas pela sociedade e por educadores que atuam no ensino médio e na educação profissional, predomina a visão profissionalizante ao invés da concepção de uma educação integral, *omnilateral* e politécnica (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 36), para avançar é preciso um projeto firme e coerente que possibilite:

[...] a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

A gestão escolar democrática prevista nos documentos legais é primordial para o alcance dessa formação humana integral. Os atos da gestão que vão desde a coordenação de recursos humanos, aquisição de bens de consumo, móveis, garantia de condições materiais aos alunos à discussão pedagógica, precisam estar em consonância com tal proposta.

2.2 A gestão escolar democrática na educação pública

A gestão democrática do ensino público, inserida no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), representa um avanço para os defensores da escola pública. Por outro lado, a conquista também representou uma maior responsabilização, precarizando o trabalho docente, uma vez que, previstas na legislação a gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico, os professores passaram a ser cobrados para uma postura mais efetiva, mais

participativa, para uma maior interação com a comunidade. Contudo, o fato de o professor precisar trabalhar em escolas diferentes, com uma carga horária elevada, dificultava cumprir com as determinações legais (SAVIANI, 2013).

Em relação ao conceito de gestão, sob a ótica de Lück (2013, p. 21), é:

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Paro (2012) trata os termos gestão ou administração como sinônimos, destaca que a “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Em contraposição, Dourado (2007) utiliza o termo gestão educacional e destaca que a escola, em razão de sua especificidade, por ter uma finalidade social e em razão do fim pretendido, tem natureza e características diferentes de outras organizações. Assim, para o autor, o contexto escolar é amplo, não podendo se reduzir à aplicação de métodos ou técnicas voltados para a administração de empresas.

A gestão escolar coloca-se como um mecanismo necessário para articular os recursos materiais e pessoas envolvidas na organização, no sentido de ofertar o melhor ensino-aprendizagem. Em relação aos termos, a gestão educacional assume um escopo mais amplo, ao passo que a gestão escolar seria a que está mais próxima da comunidade escolar, que articula as políticas educacionais. Conforme conceitua Vieira (2007, p. 63, grifos da autora), “a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera *micro*”, logo, para a referida autora, a gestão escolar é voltada para desenvolver da melhor forma o ensino-aprendizagem dentro da escola.

Ainda nesse sentido, Paro (2015) pontua que, se o fim pretendido pela escola é o aluno educado, o fazer pedagógico é o que confere sentido ao administrativo, para não reduzi-lo apenas aos aspectos burocráticos. Os atos da gestão escolar são fundamentais para o alcance de uma formação humana integral, para propiciar condições materiais e objetivas necessárias para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e autônomos. Por entender que uma educação, conforme

explicitado, só se realiza em ambientes democráticos e com muito diálogo, educadores ao longo do processo histórico da educação no Brasil buscaram e buscam as mudanças necessárias para essa concretização.

A grande mobilização de educadores na década de 80, por meio do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, obteve conquistas para a educação pública brasileira. A Carta de Goiânia, aprovada na IV CBE, reuniu pontos que os educadores julgaram necessários para compor a Constituição Federal. Embora tenha havido embates entre o interesse público e privado, o texto constitucional contemplou reivindicações do Fórum. Destacamos, entre o conquistado:

[...] gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a **gestão democrática do ensino público**; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União (SAVIANI, 2013, p. 215, grifo nosso).

O anseio dos educadores em relação à gestão democrática era participar das decisões, porém, não foi o que ocorreu. O dispositivo legal prevê a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém, não garante aos educadores condições objetivas para tal participação, o que leva à responsabilização do docente, por parte do governo, pela ineficiência da escola. Garantir um plano de carreira, um salário digno que permita ao professor trabalhar em uma única escola e não se desdobrar em três turnos para garantir a sobrevivência, seriam condições básicas para possibilitar a efetiva participação destes nas ações da gestão escolar (SAVIANI, 2013).

Após muita luta e discussões, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) prevê, no artigo 206, os princípios para o ensino no país, dentre eles destacamos o inciso “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, n.p.). A gestão democrática é, então, prevista para nortear o funcionamento das escolas, porém, fica restrita às instituições públicas. Após a previsão no texto constitucional, a LDBEN/1996 referenda a gestão democrática:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as **normas da gestão democrática do ensino público na educação básica**, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, n. p., grifos nossos).

A elaboração do projeto pedagógico e a constituição de conselhos escolares representam um ganho na efetivação da gestão democrática, porém, observamos no texto da LDBEN/1996 uma limitação a tais mecanismos de participação. Logo, descentralizar a educação tornou-se “uma solução para administrar as insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e às dificuldades financeiras e insuficiências administrativas” (CABRAL-NETO; CASTRO, 2011, p. 751). Sendo assim, a descentralização, que deveria levar a uma maior participação da comunidade escolar para a tomada de decisões, com base em especificidades locais, se manifestou como uma desconcentração de responsabilidades. Para Martins (1998, p. 82):

A desconcentração reflete um processo cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, refletindo um movimento de cima para baixo, enquanto a descentralização é um processo que assegura a eficiência do poder local, refletindo um movimento de baixo para cima.

Souza (2019), ao analisar dados de 2003 e 2015 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de compreender os elementos que contribuem para constituição e fortalecimento da gestão democrática prevista na documentação legal, conclui que o ambiente democrático teve crescimento. Os resultados apontam que há uma maior horizontalidade nas ações de docentes e gestores, porém, a eleição de diretores retraiu, o que leva a entender que aumentaram as indicações para o cargo de direção escolar (SOUZA, 2019).

Com isso, tornar a gestão escolar democrática e participativa é uma tarefa constante. No sentido do alicerçamento de princípios democráticos, temos ainda a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa Lei traz as diretrizes, metas e estratégias para as

políticas educacionais, abrangendo um período de dez anos. Na meta 19, há previsão de se criar condições para que se efetive a gestão escolar democrática:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014a, n. p.).

Carvalho (2015), ao discutir sobre a efetivação da gestão democrática no PNE (2014-2024), traz reflexões necessárias, quando aponta a existência de concepções antagônicas como meritocracia e consulta pública, ou seja, o mérito e desempenho como características do gerencialismo limitam a participação popular. O autor identifica, ainda, a presença do gerencialismo quando, na estratégia 19.8 da meta 19, se prevê a formação dos gestores, essa ação pode configurar na inserção de práticas gerenciais dentro da escola. Carvalho (2015) ainda problematiza que, para a participação ser efetiva, faz-se necessário conhecer as práticas administrativas e a responsabilidade no processo participativo com o intuito de afastar a possibilidade de uma participação vazia, sem engajamento.

Assim, é importante aliar os princípios de gestão democrática formalizada nas leis, decretos e regulamentos com as ações no interior da escola. A possibilidade da participação, da tomada de decisões em conjunto, de olhar a realidade e especificidades locais, precisa tanto de condições econômicas e administrativas que a garantam quanto do comprometimento dos envolvidos no contexto escolar. O esforço coletivo deve ser voltado para o alcance da formação do educando, de forma plena e integral.

Logo, entendemos aqui a gestão democrática, conforme conceitua Souza (2009, p. 125-126), como sendo “um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”. Assim, com acesso às informações e amparada em relações horizontais, a gestão escolar reúne todos os esforços para o bem comum.

O processo democrático é um exercício contínuo que necessita da participação engajada dos cidadãos. No contexto escolar não seria diferente, uma vez que a escola pode ser o primeiro espaço no qual a criança ou o jovem tenham

contato com princípios democráticos sistematizados, seja na escolha de representantes de classe, participação em decisões em sala de aula, eleição de coordenadores ou diretores escolares. Os espaços, mecanismos ou canais democráticos se integram à educação formal, para que, na prática, o educando possa desenvolver a aprendizagem de forma mais ampla.

2.2.1 A gestão democrático-participativa como mecanismo em prol da formação humana integral

A concepção democrático-participativa é um instrumento que viabiliza o direito à cidadania, pois possibilita o exercício democrático diário por meio da participação dos envolvidos no contexto escolar, dando ênfase nas ações e nas tarefas ao mesmo tempo em que valoriza as relações humanas. Conseqüentemente, planejar, organizar, gerir e avaliar a organização escolar são ações coletivas, com participação dos envolvidos, focando na melhoria do processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Nesse sentido, essa concepção se coaduna com a relação dialógica requerida na EPT.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) destacam que, em uma análise linear, é possível identificar a concepção técnico-científica pautada em princípios burocráticos e, em outro polo, está a concepção sociocrítica que considera as relações e intenções das pessoas. A abordagem sociocrítica divide-se em: autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. No Quadro 1, estão descritas as principais características de cada forma de organização identificada pelos referidos autores:

Quadro 1 - Concepções de organização e Gestão escolar

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
TÉCNICO- -CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO- -PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. • Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções. • Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva. • Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. • Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. • Privilegia menos o ato de organizar e mais a "ação organizadora", com valores e práticas compartilhados. • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 371).

A concepção técnico-científica tem como foco de ação os procedimentos administrativos, com estrutura hierarquizada e utilização de práticas da

administração empresarial, e tem sua base na administração clássica ou burocrática, sendo mais recentemente associada à gestão de qualidade total (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Há uma resistência entre teóricos em reconhecer a aplicação de métodos e técnicas da administração de empresas na escola. Como fatores que diferem uma organização da outra, citam os objetivos da organização escolar, a escola lida não somente com o beneficiário do serviço e sim com o aluno em transformação e a mão de obra como fator relevante no contexto escolar (PARO; 2012).

Paro (2012) pontua que tais observações não se dão no sentido de afastar a utilização de métodos e técnicas já alicerçadas, mas para serem observadas no momento da aplicação, evitando a mera reprodução sem adequar à realidade escolar, considerando que a administração foi pensada para atender aos interesses e necessidades capitalistas. Logo, a administração escolar pode contribuir para a transformação social, desde que sirva como instrumento para a classe trabalhadora, porém, observamos no contexto escolar diversas normas e regulamentos com características burocráticas, ausência de relações horizontais e prevalência de relações hierárquicas de mando e submissão (PARO, 2012, 2016).

Em contraposição às normas, regulamentos já instituídos, temos a concepção autogestionária de gestão escolar. Nessa concepção, não há uma direção centralizada, tem como base a responsabilidade coletiva, com participação horizontal, dá ênfase à criatividade e tende em elaborar suas próprias normas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Ainda sob a abordagem sociocrítica, temos a concepção interpretativa, que se opõe à rigidez normativa, formal, valorizando, dessa forma, a subjetividade presente na interação das pessoas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017).

Por fim, temos a concepção democrático-participativa que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), é pautada na horizontalidade, assim, por meio do diálogo ocorre a busca dos objetivos comuns, com participação e comprometimento dos participantes. Esse comprometimento é primordial em uma gestão democrática, que é “o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação” (LÜCK, 2013, p. 57).

Conforme descrito, a participação, o fazer parte e a colaboração são características intrínsecas à gestão democrática, que se faz no cotidiano, nas ações, nas deliberações, no diálogo e nas ações horizontais. Diante do exposto, temos a construção de uma gestão democrática-participativa entre os objetivos estratégicos do IF Goiano:

8.1.4 Objetivo Estratégico: Apoiar o estabelecimento de condições para a **gestão democrática-participativa** do ensino com vistas à concretização e desenvolvimento de seus projetos pedagógicos, especialmente no que se refere às ações de planejamento e avaliação, através da promoção do acesso digital e preservação dos documentos produzidos por essas ações e dos documentos produzidos pela escrituração do ensino e pelo registro da vida acadêmica dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 227, grifo nosso).

Na construção do sujeito social emancipado, a educação se coloca como primordial, no sentido de garantir a participação direta ou indireta desses sujeitos, poderá permitir uma formação integral, possibilitando ao educando em formação tomar decisões conscientes. Assim, o desafio para a educação se coloca no sentido de opor-se à manipulação, cultivando práticas emancipatórias (FERREIRA, 2000). A formação para a autonomia do educando depende do enfoque da formação profissional ofertada. Conforme pontua Moura (2013b), o trabalho tomado como princípio educativo, considerando suas dimensões ontológica e histórica, precisa ser o centro do processo educacional, sendo de suma importância na construção e formação do ser humano enquanto sujeito de direitos e deveres, pois possibilita a compreensão do mundo.

A formação para além do trabalho como atividade econômica é um direito. O educador que realiza as funções inerentes à gestão escolar tem a possibilidade de contribuir na formação do educando, não reduzindo somente ao direito à escolarização, mas articular todos os recursos disponíveis para ofertar uma educação de qualidade, proporcionando uma preparação para a vida. Nesse sentido, “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

A gestão escolar democrática e participativa se estabelece como mecanismo para impulsionar ações que vão ao encontro da formação integral dos sujeitos e o

desenvolvimento para a cidadania. Constitui-se em uma ação coletiva direcionada para objetivos comuns, nesse sentido, os participantes se comprometem com o processo assumindo suas responsabilidades, para tanto, é preciso coexistir uma gestão da participação que saiba articular de forma coordenada as capacidades individuais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Em relação às responsabilidades e às práticas democráticas, muitas vezes, as pessoas assumem o discurso, mas em razão das dificuldades que surgem na prática, vão se afastando do agir democraticamente, assumindo somente o ser participativo (PARO, 2016).

Os espaços de participação, as interações em sala de aula com os colegas, com os professores e na escola se configuram como espaços formativos. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), esses espaços de aprendizagem não formal, informal ou mesmo espontâneo formam o currículo oculto, que se relaciona à aprendizagem obtida por meio da convivência, de atitudes, comportamentos ou percepções. Moura (2017) ressalta que a formação humana se constrói em todos os espaços no qual o indivíduo está inserido, sendo a escola um espaço privilegiado, pois oferta uma formação sistematizada, o que torna preponderante assumir projetos claros para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, à educação formal se une a aprendizagem desenvolvida nos espaços não formais e informais. A educação não formal pode ser entendida como:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2020, p. 12).

Gohn (2020) destaca, ainda, que a participação em órgãos colegiados e conselhos institucionais se caracteriza como práticas não formais de aprendizagem, sendo esses espaços necessários para a formação cidadã, pois há intencionalidade na formação, tendo um alcance maior entre a juventude por serem mais flexíveis e menos estruturados. Nesses espaços, aprende-se com o outro, com a interação, com a troca de experiências, sendo o outro considerado o educador social; já na educação informal, a aprendizagem é nativa, ocorre com a socialização e quem educa são os pais, a família, os amigos, entre outros (GOHN, 2013).

Algumas pesquisas acadêmicas com enfoque na gestão democrática identificam os espaços, mecanismos ou canais de participação existentes no contexto escolar. Chiroto (2013), em análise de teses e dissertações no período de 1998 a 2010, depreende a existência de órgãos colegiados, como: conselhos escolares, conselhos de classe, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, assembleia de alunos, elaboração e implantação do projeto político pedagógico e eleições de diretores. Na pesquisa de Franzini (2020), realizada no Instituto Federal de São Paulo, são identificados os órgãos colegiados: Conselho de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, de Extensão e o de Ensino, bem como o Conselho Superior e Conselho de *Campus*.

Alves (2017) destaca os modelos de gestão gerencial, adotado a partir de 1990, e o democrático, previsto na legislação. Segundo a pesquisadora citada, encaixam-se nas práticas gerencialistas: o PDI, avaliação institucional e avaliação externa, já nas práticas democráticas cita a eleição de diretores, os conselhos e o grêmio estudantil. Observamos, dessa forma, a existência de espaços legalmente instituídos e outros criados conforme a identidade da instituição escolar, o que nos faz refletir sobre o nosso contexto, nossa realidade, quais os espaços a instituição disponibiliza para participação, se tem espaços instituídos conforme a realidade escolar ou de iniciativa dos jovens.

Ao buscar pelo descritor 'espaços de participação' no documento que norteia as ações do IF Goiano, o PDI, temos que a gestão democrática no âmbito do IF goiano acontece em diferentes espaços, participando tanto o público interno quanto externo, atendendo sempre aos princípios constitucionais previstos para a administração pública (BRASIL, 2018).

O PDI (BRASIL, 2018, p. 23) traz, ainda, que "a gestão do IF Goiano é feita de forma democrática, com estímulo e zelo à participação de toda a sociedade (comunidade acadêmica) e com apoio do Colégio de Dirigentes constituído pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores-gerais dos *campi*". Nesse sentido, o IF Goiano, como escola pública, deve, conforme legislação, adotar práticas democráticas, porém, maior que o estabelecido nos documentos legais deve ser o comprometimento de toda a comunidade escolar para o alcance do objetivo comum.

2.2.2A gestão democrática no IF Goiano - Campus Morrinhos

O IF Goiano tem como missão promover a formação integral e emancipatória de seus alunos, desenvolvendo suas potencialidades. A instituição reforça a gestão democrática dentre seus valores fundamentais, de acordo com o documento institucional citado abaixo:

Missão: promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando **à formação integral e emancipatória do cidadão** para o desenvolvimento da sociedade.

Visão: consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção da educação profissional e tecnológica verticalizada.

Valores: ética; respeito à diversidade e ao meio ambiente; comprometimento; **gestão democrática**; transparência; integração e excelência na atuação (BRASIL, 2018, p. 35, grifos nossos).

Visando ofertar uma educação de qualidade, a gestão escolar deve concentrar-se em gerir desde recursos financeiros e materiais aos recursos humanos que fazem parte da comunidade escolar, assim, “além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem” (VIEIRA, 2007, p. 62). Com isso, entendemos que as ações desenvolvidas no interior da escola devem ter como objetivo a aprendizagem e pleno desenvolvimento do educando.

A gestão democrática aqui é entendida como primordial para a oferta de um ensino integrado, no qual as ações, os projetos e a tomada de decisões funcionam como uma engrenagem que, se perfeitamente ajustada, pode contribuir para o alcance da formação plena.

O artigo 10º da Lei n.º 11.892, de 2008, que criou os Institutos Federais, destaca que a administração dessas instituições deverá ter como órgãos superiores: o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. As instituições, conforme a referida lei, deveriam encaminhar uma proposta de estatuto e o plano de desenvolvimento institucional, sendo estes documentos elaborados com a participação da comunidade escolar, garantindo o controle social.

Conforme previsto, foram elaborados os documentos institucionais. O Estatuto do IF Goiano, aprovado por meio da Resolução n.º 01, de 19 de agosto de 2009, e atualizado por meio da Resolução n.º 79, de 24 de agosto de 2018, do

Conselho Superior, descreve a natureza, os objetivos, a finalidade, organização administrativa, reforçando, dentre seus princípios, a gestão democrática e o compromisso com a formação humana integral (BRASIL, 2009). O Plano de Desenvolvimento Institucional vigente foi elaborado para o período de 2019-2023, é o documento que reúne os objetivos, estratégias, ações da instituição, onde estão descritos a missão, visão e valores que identificam o IF Goiano. Denotamos, conforme descrito nas etapas de elaboração desse documento, a abertura para que a comunidade escolar colaborasse com a construção do plano, sendo construído por meio de uma comissão, posteriormente aberto para consulta pública e apreciação do Conselho Superior (BRASIL, 2018).

No *site* são disponibilizados os documentos (aba acesso à informação-participação social), que estão em construção, para consultas públicas, possibilitando uma maior participação social, agregando funcionalidade, efetividade nos textos, além de dar publicidade, atendendo, assim, ao previsto na Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, que rege sobre o acesso às informações no âmbito público.

Articular os recursos disponíveis na instituição escolar em prol do bem comum e possibilitar uma formação humana integral perpassa pela política de gestão escolar democrática. Para Araújo (2009), a gestão escolar democrática deve pautar-se nos elementos: participação, autonomia, pluralismo e transparência. Para o referido autor, o processo participativo deve ser amplo, permitindo a participação de todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Essa participação com engajamento gera autonomia dos sujeitos sociais, fortalecendo a autonomia da escola. O pluralismo tende a reconhecer os múltiplos sujeitos, os contextos sociais diversos existentes no espaço escolar, as múltiplas ideias e opiniões.

A transparência tem papel de destaque no processo democrático, uma vez que permite dar ampla publicidade aos atos e procedimentos da gestão, permitindo apropriação de conhecimento e controle social (ARAÚJO, 2009). A escola que reconhece a diversidade de opiniões e promove decisões coletivas oferece condições para que o jovem tenha uma formação integral, ou seja, “a participação competente é caminho para a construção da autonomia” (LÜCK, 2013, p. 23).

A escola é mais um espaço de construção dos sujeitos, “porque a escola não é o local de mudança, não significa que ela não possa ser *um* dos locais dessa

mudança (PARO, 2012, p. 147, grifos do autor). Frente aos aspectos expostos, para que a mudança aconteça, os canais ou espaços para a participação precisam ser encarados com engajamento por todos, não sendo suficiente somente ações da gestão em buscar relações dialógicas, criar canais de interação, dispor espaços democráticos e participativos se o envolvimento dos atores não acontecer com engajamento. Assim, é preciso ações da gestão e apropriação da comunidade escolar para alicerçar uma cultura democrática; há que se destacar que, se a gestão demonstrar uma postura democrática, terá uma maior chance de trazer a comunidade escolar para a busca de soluções, assim, os esforços terão como objetivo o alcance do bem comum (PARO, 2012).

2.3 O desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação

As ações na escola devem ser pautadas no diálogo, de forma horizontal, possibilitando inclusão dos sujeitos em formação, o estímulo e acesso às informações. Para que o espaço se concretize como democrático, não são suficientes decisões unilaterais, em razão da diversidade sociocultural dos agentes, sendo necessário gerir o esforço, ou seja, a gestão da participação de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais (PARO, 2012).

A participação dos vários agentes da organização escolar precisa ser gerida para o alcance do bem comum, pois assim as decisões e as ações tornam-se significativas, conforme destaca Lück (2013, p. 21):

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.

É fato que a gestão democrática da educação, prevista nos documentos legais, não é garantia de ações democráticas nos espaços escolares, mas, ao ser estabelecida, cabe ao gestor ou equipe diretiva garantir condições para a participação, que se dá de diversas formas, desde a participação figurativa à participação efetiva.

Paro (2011) alerta para o fato de que, nos discursos de professores e gestores, há o reconhecimento da necessidade de participação, mas que, na prática,

não se materializa. Como o exercício da democracia é algo diário e contínuo, o educando participativo precisa desde tenra idade ter a noção clara de participação, de questionamento, de discussão, pois se torna complexo exigir de um jovem, que nunca manifestou uma participação ativa, que se torne participativo (PARO, 2011).

Cabe à gestão escolar, aos profissionais envolvidos nesse contexto, estimular, garantir espaços e ter a sensibilidade em perceber o que está sendo produtivo ou não, se tem realmente contribuído para a formação integral do aluno, ou se tem sido uma participação meramente figurativa. Ressalta que, “no contexto escolar, a promoção da autonomia do educando depende da própria realização da educação como prática democrática” (PARO, 2011, p. 211).

A prática democrática e a participação são interligadas e contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando. O desenvolvimento tecnológico propicia ao educando o acesso às informações em curto espaço de tempo, porém, é preciso refletir se o conhecimento é também incorporado e contribui para o desenvolvimento do educando. Ampliando-se o entendimento, “como todo poder social, o poder da educação e do educador existe, primeiramente, em estado potencial, só se tornando atual à medida que se realiza concretamente” (PARO, 2020, p. 52). Com isso, o conhecimento é primeiramente ‘potencial’, o que possibilita ao educando conhecer seus direitos, conhecer espaços democráticos, mas para que haja transformação e para que o conhecimento se torne ‘atual’, é necessária a prática participativa.

A informação, então, se configura como o primeiro passo para se buscar uma participação efetiva. Embora seja o básico, muitas vezes é negligenciada, não repassada aos interessados, outras vezes, as decisões são tomadas sem participação e só há divulgação da informação já decidida (DIAZ BORDENAVE, 2013).

Mas, afinal, o que é participação? A participação assume objetivos maiores que a tomada de decisões, pois é por meio da participação que o conhecimento do meio é aprendido. Com base em Dayrell e Carrano (2014, p. 121):

A noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos

processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa.

Para Lück (2013), o participar pode apresentar intensidade e nuances diferentes. A autora supracitada classifica a participação de acordo com as formas descritas no Quadro 2:

Quadro 2 - Formas de participação

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Participação como presença	<ul style="list-style-type: none"> • Considera participante somente por estar em um grupo, pela presença física; • Pode ocorrer por obrigatoriedade, eventualidade ou por necessidade; • Consiste em uma atuação passiva.
Participação como expressão verbal e discussão de ideias	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na liberdade de expressão, na oportunidade dada para expressarem opiniões, discutirem ideias e pontos de vista; • A autora alerta para o fato de uma falsa democracia e participação limitada, uma vez que, ao reunir para debater algo as soluções já estejam definidas, gerando muitas vezes, situações de tensão e conflito.
Participação como representação	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente a participação é exercida por representantes eleitos; • Deve-se atentar para que a representação seja efetiva, não sendo suficiente escolher alguém e se eximir da responsabilidade ou do acompanhamento.
Participação como tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste no compartilhamento na tomada de decisões, porém, sem a discussão e análise pela coletividade; • Pode ficar restrita a questões operacionais.
Participação como engajamento	<ul style="list-style-type: none"> • Representa o nível mais pleno de participação, reunindo o estar presente, expressar opiniões, acompanhar a participação de representantes; • O envolvimento é dinâmico; • Há empenho para o alcance dos objetivos propostos.

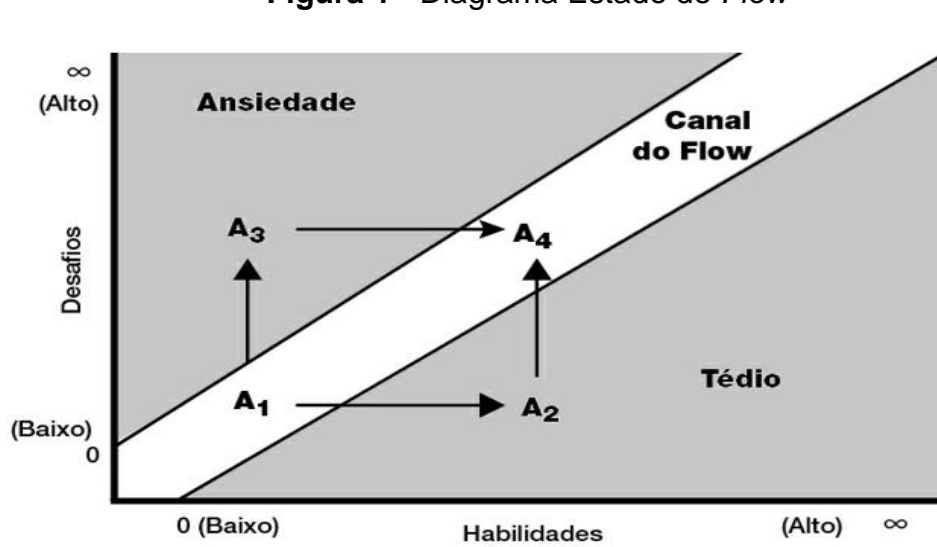
Fonte: elaborado pelos autores com base em Lück (2013, p. 35-48).

A participação como engajamento caracteriza-se por um envolvimento pleno. Assim, ao analisar pelo lado comportamental, podemos recorrer aos estudos do psicólogo húngaro Csikszentmihalyi (2020), que inicia, com sua tese de doutorado, a discussão do que seria a Teoria do *Flow*. A pesquisa deu-se no sentido de entender como as pessoas se sentiam quando realizavam suas atividades preferidas. Foi desenvolvida com a participação de milhares de pessoas, de diversas áreas, porém, independente da cultura, classe social ou da fase da vida em que se encontravam os participantes, os relatos eram descritos da mesma forma. Com base nos resultados da pesquisa, o autor desenvolve:

[...] uma teoria da experiência ótima com base no conceito de *flow* — estado em que a pessoa fica tão envolvida numa atividade que nada mais parece importar, em que a experiência em si é tão apreciada que nos entregamos a ela mesmo a um alto preço, pela mera satisfação de vivê-la (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p. 6).

Apesar de constantemente a concentração plena estar associada à prática de esportes, dança, música e *games*, o referido autor destaca que não necessariamente a atividade precisa ser física, cita, como exemplo, a leitura, que é preciso habilidades para a plena concentração. Assim, para o pleno envolvimento, é preciso ter metas claras e *feedback* imediato, não dependendo de fatores externos, dessa forma, até atividades do cotidiano podem ser transformadas em experiências ótimas (CSIKSZENTMIHALYI, 2020). Para exemplificar melhor, o referido autor criou um diagrama, conforme detalhado na Figura 1:

Figura 1 - Diagrama Estado de *Flow*



Fonte: Csikszentmihalyi (2020, p.80).

O autor mencionado destaca que os desafios devem ser compatíveis com as habilidades, no intuito de evitar experiências negativas (ansiedade e tédio), assim, se os desafios forem maiores que as habilidades, irá gerar ansiedade, conforme apresentado por A3 no diagrama. Caso as habilidades sejam maiores que os desafios, irá gerar tédio, conforme A2 do diagrama, dessa forma, é preciso um equilíbrio para que as experiências sejam ótimas, levando ao envolvimento e engajamento (CSIKSZENTMIHALYI, 2020).

Os autores Vianna *et al.* (2018) investigaram a possibilidade da aplicação da teoria do Estado do *Flow* em sala de aula, para tanto, aplicaram questionários para que os alunos respondessem tendo em mente a aula que mais gostavam ou se sentiam bem. Assim, concluíram que combinar os fundamentos da teoria do Estado do *Flow* com recursos tecnológicos pode possibilitar um maior aprendizado e comprometimento dos alunos.

Nesse sentido, “quando a escola oferece atividades diferenciadas, os alunos e as alunas tendem ao envolvimento” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 250). Logo, percebemos que, quando as atividades/espços são elaborados considerando o público, no caso os jovens, eles tendem a se envolver de forma mais plena.

A participação se materializa ou não de diversas formas, o nível de comprometimento pode variar dependendo da constituição dos espaços, da forma como as opiniões, sugestões ou as demandas são decididas. Esse cenário nos faz refletir na condição do educando, do jovem que cursa o EMI, foco deste estudo, como ele percebe e apropria dos espaços para seu desenvolvimento autônomo.

2.3.1 A participação ‘das juventudes’

Utilizaremos o termo ‘das juventudes’, no plural, com base em Dayrell (2003). O referido autor destaca que utilizar o termo dessa forma tem como finalidade “ênfatar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2003, p. 24). O termo será utilizado em reconhecimento à diversidade de se fazer sujeito, ao modo particular que cada um se expressa e molda sua personalidade.

Ainda sobre o termo, vale destacar o posicionamento de Moura e Lima Filho (2017) que, ao discutirem sobre a reforma do ensino médio tratada na Lei n.º 13.415/2017, alertam para o fato de que reconhecer a juventude em sua diversidade

não se justifica para “estabelecer dicotomias no processo de formação, como sinaliza a concepção dos diferentes itinerários formativos da reforma, em que se separam ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais e tecnologia” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 122).

Os autores Dayrell e Carrano (2014) relatam, com base em suas pesquisas, que para o jovem a escola tem se mostrado distante de seus interesses. Ainda, segundo os autores citados, os jovens reelaboram espaços, conforme suas visões de mundo, sendo ao mesmo tempo um tipo de representação e sujeitos do processo de construção de identidade. Ao discutirem algumas condições juvenis, destacam que é “uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Motivar e persuadir o educando para a ação participativa são alguns desafios para que a escola se consolide como espaço de democracia. Em face disso, torna-se imprescindível que se conheçam os alunos, o contexto no qual estão inseridos, quais atividades ou espaços pode ser utilizado para a disseminação de práticas participativas, conforme alertam os autores:

O baixo comprometimento de jovens com as questões cívicas, ou com aquelas que transcendem o autointeresse, pode dificultar a adoção de projetos que visam a fins coletivos. Disso decorre a necessidade de um olhar mais atento à questão, no intuito de se garantir um processo constante de renovação dos valores atrelados à ideia de cidadania, fortalecimento dos espaços democráticos e de participação política (KLEIN; TORRES, 2015, p. 268).

Nesse ponto, o jovem deve ser tomado em seu contexto social, “significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (DAYRELL, 2003, p. 42). A escola, muitas vezes, em razão da inserção do jovem no mercado de trabalho, “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2003, p. 41).

A participação nos espaços escolares permite ao jovem uma tomada de consciência, a produção do conhecimento, não esgotando na instituição escolar a produção do saber, uma vez que o jovem transita por diversos lugares. A escola

pode provocar mudanças sociais, mas devemos considerar o inverso, que a formação de sujeitos político-cidadãos pode ser proveniente das lutas sociais, que influenciam a educação, assim, há um ciclo de influências entre educação e cidadania (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2010).

Conforme exposto, o que se pretende na EPT é proporcionar uma formação humana integral, que o educando tenha uma formação plena no ensino médio, que irá propiciar uma melhor compreensão do mundo em construção. Para tanto, não se pode encarar essa etapa educacional como transitória ou somente como uma preparação com foco no futuro. O momento de aprendizado é o agora que se soma dia após dia, na formação como sujeitos sociais.

2.3.2 Autonomia do educando

A participação é necessária para se constituir sujeitos autônomos. Destacamos o fato de que a autonomia do educando perpassa pela autonomia escolar, na liberdade que a gestão escolar tem para adequar seus objetivos, para visualizar o tipo de formação que irá oferecer ao aluno, na possibilidade de adequar os recursos materiais, humanos e pedagógicos no sentido de uma formação emancipadora.

Veiga (1998) classifica a autonomia escolar em quatro dimensões interdependentes, a saber: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. A referida autora destaca que a dimensão administrativa está ligada à organização da escola, na liberdade de elaborar e gerir planos e projetos; a dimensão jurídica se detém na possibilidade de a escola elaborar suas normas e regulamentos. A dimensão financeira está na existência de recursos financeiros, na possibilidade de a escola planejar e executar o seu orçamento para atingir seus objetivos. A dimensão pedagógica, por sua vez, se liga ao ensino e pesquisa, formando a identidade escolar e cumprindo sua função social.

Na visão de Lück (2013), as dimensões que conferem a autonomia escolar são interdependentes, sendo elas: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. A autora destaca que a autonomia escolar não se resume à dimensão financeira, embora muitos a considerem como determinante. Para Lück (2013), a capacidade de articulação dos recursos humanos e materiais no ambiente escolar e

a consequente resolução de problemas depende da integração das dimensões política e técnica.

Quando a escola detém autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, pode proporcionar ao educando uma educação verdadeiramente libertadora, dando-lhe condições para se formar criticamente, considerando seu contexto, respeitando sua dignidade, tendo uma verdadeira aprendizagem, se construindo como sujeito ao longo do processo (FREIRE, 2011).

A autonomia do educando é condição desejada na formação escolar. A palavra autonomia significa “o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de auto-suficiência” (ZATTI, 2007, p. 12). Nesse sentido, ser autônomo é estar em meio às relações sociais, entender o mundo a sua volta e saber se posicionar de forma crítica e consciente, é um processo que não é imediato e nem concedido, no cotidiano o educando se faz, é o ‘ser para si’ (FREIRE, 2011).

Paro (2017) nos diz que, quando alguém se constitui autônomo, ele se governa por si mesmo. O referido autor destaca que, em sua pesquisa, tendo como cenário a escola fundamental, percebeu que o termo autonomia é muitas vezes associado à questão da indisciplina do aluno, o que faz com que a autonomia seja negligenciada nessa fase escolar. O educando deveria se fazer autônomo de forma natural, a escola, nesse sentido, deve criar condições para tal desenvolvimento, o que, por vezes, não acontece na prática, conforme relata Paro (2017, p. 227):

Também revela desconhecimento do ofício o educador que se espanta com a criança que corre, que grita, que pula e se expande. A educação, a autodisciplina, a autonomia do ser humano, devem dar-se a partir dessa sua natural expansividade quando criança, buscando fazê-lo crescer e tornar-se senhor de seus atos, sem coibir-lhe desnecessariamente sua espontânea expressão.

Com base no exposto, podemos dizer que a expressividade natural da criança vai sendo repreendida enquanto ela se descobre e conhece o mundo ao seu redor, sendo suas espontaneidades tomadas como algo negativo. Na adolescência, o movimento é inverso, passa-se a estimular ações participativas e posturas autônomas, conforme depreendemos no posicionamento de Araujo e Frigotto (2015, p. 74):

A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

Assim, o fazer-se autônomo vai da heteronomia para a autonomia e acontece quando o educando se apropria da cultura, do saber sistematizado e vai modificando sua relação com o mundo. É entender o mundo que ele não escolheu com todas as formas de opressão existentes, a desigualdade social, a massificação e, ainda assim, como síntese de todas as determinações se fazer 'ser para si' e não 'ser para outro' (ZATTI, 2007; FREIRE, 2011; 2013; SAVIANI; DUARTE, 2021).

O papel do educador é de suma importância, não somente para transmitir o conhecimento, mas para criar condições de sistematização do saber, "o que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador" (PARO, 2011, p. 200). Logo, exige um posicionamento da escola no sentido de criar condições para a formação plena do educando, pois, muitas vezes, as escolas se pautam em práticas tradicionais ou esperam políticas públicas que orientem para a formação autônoma (PARO, 2011).

O jovem, como ser social, precisa ser incentivado, ouvido, precisa ser respeitado a fim de ter suas habilidades desenvolvidas, a autonomia deve ser encarada como um direito, ao mesmo tempo ser um requisito para tal construção (PARO, 2011). A família, o Estado e a escola, ao possibilitarem que o jovem se desenvolva em sua plenitude, para que possa entender a si mesmo e construir sua identidade, contribuirão para formar sujeitos com senso crítico e autônomos, capazes de entender o mundo, compreender os saberes historicamente acumulados e tomar decisões conforme seu entendimento.

O mundo adulto, em seus mais variados papéis sociais, muitas vezes, não se detém em ouvir ou refletir na importância da opinião do jovem, dos seus anseios e suas dúvidas. Uma fase que se tem o mundo como possibilidades e não tem o conhecimento e o discernimento suficiente para enxergar tudo com clareza. Pensar a educação sob a ótica do trabalho pedagógico, na qual o educando, dotado de saberes e habilidades, é influenciado e se constrói durante o processo educativo

para além do aprender. Entendemos que “é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando. Essa participação se dá porque o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação” (PARO, 2012, p. 185).

A educação cumpre sua função social quando instrumentaliza o educando para que ele se faça sujeito de sua história, que se desenvolva de forma autônoma. Propiciar o entendimento dos contextos sociais e das diversas técnicas é propiciar ao educando a liberdade, o poder de decisão sobre o seu futuro profissional, assim, de forma autônoma ele pode entender e fazer escolhas não somente centradas no trabalho como atividade econômica. Uma formação humana integral é o objetivo buscado, que tem impulsionado a luta de educadores ao longo da história e a mente de muitos autores e cidadãos que buscam uma sociedade mais justa e com igualdade de condições (PARO, 1993; NEVES; PRONKO, 2008).

Pode parecer utópico, mas sonhar é próprio do ser humano, é o que move seu planejamento, seu aprendizado, a permanente busca por ser melhor. Em relação à utopia, Paro (2016, p. 13) nos diz que:

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

O desafio proposto nesta pesquisa, desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação nos espaços de gestão escolar, tem na gestão democrática um mecanismo que impulsiona a formação humana integral. É dentro dessa perspectiva, e considerando o que destacou Paro (2016) na citação acima, que nos propusemos a entender as condições concretas, para avançar, mesmo que seja nas contradições.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA REALIZADA NO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Nesta seção, serão detalhados aspectos como: definição do tipo de pesquisa, a abordagem, os instrumentos de coleta e análise de dados, que são de suma importância para o desenvolvimento do estudo e alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, Santos (2011, p. 187) destaca que “é por meio da pesquisa que se pode alcançar e dominar novos conhecimentos de forma metódica. Com esse procedimento técnico o homem redescobre verdades que antes permaneciam obscuras”, para tanto, necessita do emprego de aspectos formais, métodos e tratamento científico.

3.1 Unidade de análise

O presente estudo foi realizado no IF Goiano - Campus Morrinhos, uma escola com vocação agrícola, situada na zona rural do município de Morrinhos, às margens da BR-153.

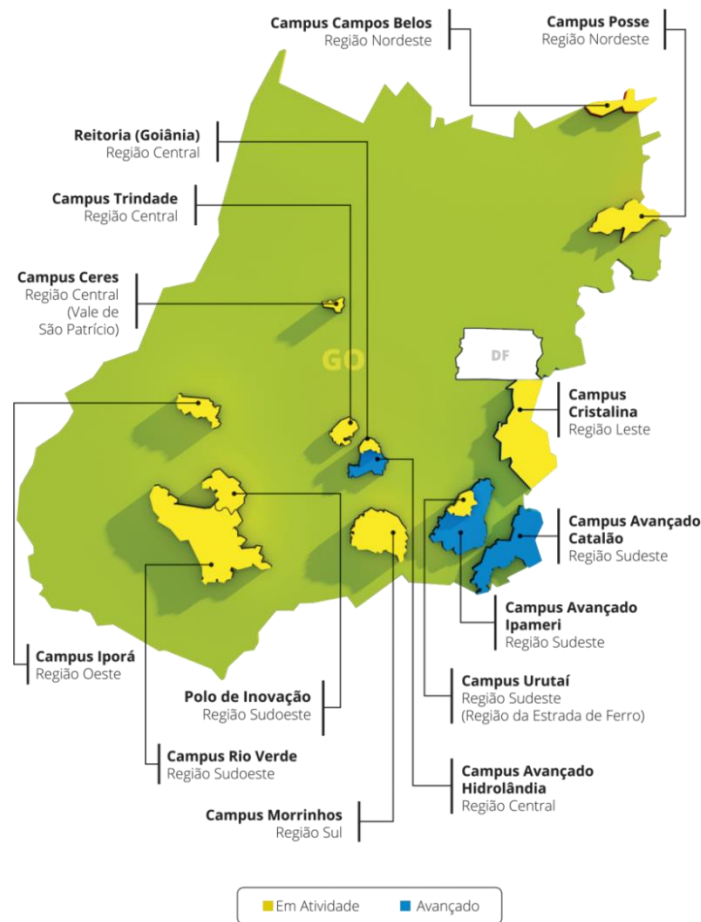
Os Cefets de Rio Verde, Urutaí e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, por meio da Lei n.º 11.892, de 2008, que institui a RFEPC, foram transformados no atual IF Goiano. O IF Goiano caracteriza-se como uma autarquia e possui “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, n.p.). A RFEPC, criada em 2008, é formada pela UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e os 38 Institutos Federais (BRASIL, 2008). Conforme descrito no artigo 2º da referida Lei, os IFs são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, n.p.).

Conforme explicitado, o IF Goiano, com estrutura *multicampi*, é formado atualmente por 12 unidades distribuídas no estado de Goiás, conforme demonstrado

na Figura 2, abaixo. Além das 12 unidades, temos o Polo de Inovação em Rio Verde e a Reitoria na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. Os *campi* do IF Goiano são: Campos Belos, Ceres, Cristalina, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí; os *campi* avançados: Catalão, Hidrolândia e Ipameri (BRASIL, 2018).

Figura 2 - Mapa de Goiás com a distribuição das unidades do IF Goiano.



Fonte: ASCOM/Morrinhos (2020).

A pesquisa foi realizada no Campus Morrinhos, sendo escolhido em razão de ser o local onde a pesquisadora exerce as funções laborais e também onde cursa o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Entender o contexto no qual estamos inseridos é primordial para o alcance de uma cultura democrática. Pelo exposto, os resultados da pesquisa poderão contribuir para ações práticas no *campus* de atuação, ou seja, o conhecimento adquirido com a pesquisa poderá servir de apoio para a comunidade escolar, repensar o que está posto, possibilitando criar espaços participativos que

fazem sentido para o educando e que estimule uma participação com maior engajamento.

O Campus Morrinhos fica localizado às margens da BR-153 (Figura 3), tendo, portanto, uma localização privilegiada que atrai alunos de cidades vizinhas. A instituição está em funcionamento desde 1997, destacando-se na região sul do estado de Goiás pela qualidade do ensino no âmbito da EPT (BRASIL, 2015).

Figura 3 - Vista aérea do IF Goiano - Campus Morrinhos.



Fonte: ASCOM/Morrinhos (2020).

Sua história é marcada por algumas fases: inicialmente, por meio de parceria entre os governos federal, estadual e municipal, é implantada a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - Unidade Descentralizada (Uned) de Morrinhos, depois passou a se chamar Cefet de Urutaí - Uned Morrinhos. Sendo que, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892, de 2008, surge o Instituto Federal Goiano, e a referida unidade é elevada à categoria de *campus*, juntamente com Ceres, Iporá, Rio Verde e Urutaí. Após a criação dos Institutos Federais, passa a ter autonomia administrativa na gestão de processos, tornando-se referência regional pelos serviços educacionais prestados (BRASIL, 2018).

Atualmente, o Campus Morrinhos oferta um Curso Técnico em Alimentos na modalidade EaD, concomitante ao Ensino Médio, e os seguintes Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: Agropecuária, Alimentos e Informática. Os cursos de nível superior são: bacharelado em Agronomia, em Ciência da Computação e Zootecnia, Tecnologia em Alimentos e em Sistemas para Internet e as licenciaturas

em Pedagogia e Química. Em nível de pós-graduação, oferta a especialização em Ensino de Ciências e Matemática desde 2016, o Mestrado Profissional em Olericultura, que teve início em 2014 e, no período de 2017 até 2019, ofertou o ProfEPT (BRASIL, 2018).

3.2 Sujeitos da investigação

O decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio, em consonância à RFEPC, tem no EMI uma das formas de oferta dessa articulação. O IF Goiano - Campus Morrinhos tem 361 alunos matriculados no EMI no ano base 2020, conforme dados do registro escolar.

Para Yin (2016, p. 79), “o objetivo ou propósito de selecionar as unidades de estudo específicas é dispor daquelas que gerem os dados mais relevantes e fartos, considerando seu tema de estudo”. Diante do exposto, os alunos convidados para participar da pesquisa foram os matriculados no ano de 2020 nas turmas de 2º ano do EMI, dos cursos de Agropecuária, Alimentos e Informática, sendo um total de 81 alunos, conforme detalhado no Quadro 3. Foram escolhidos em razão de estarem cursando um nível intermediário, logo, já tiveram um primeiro contato com a instituição, participaram ou não de algum espaço democrático e podem expressar suas percepções em relação ao objeto investigado.

Quadro 3 - População da pesquisa.

Turmas de 2º (segundo) ano.	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio	Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio
Alunos	30	12	39

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Coordenação de Registro Escolar - Técnico IF Goiano - Campus Morrinhos.

Nas pesquisas sociais, os tipos de amostragem dividem-se em probabilísticas e não probabilísticas, a depender da chance que os participantes têm de ser selecionados (GIL, 2019). Como selecionamos as turmas que cursam o 2º ano, em

razão de terem um prévio conhecimento da instituição a ser pesquisada, a amostragem utilizada para o estudo é não probabilística intencional.

3.3 Abordagem e classificação da pesquisa

Com o objetivo de entender como o educando percebe os espaços de gestão escolar e como se dá ou não a participação, utilizaremos o estudo de caso, que “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 2). O referido autor destaca que o método é adequado quando o pesquisador precisa responder perguntas do tipo ‘como?’ ou ‘por quê?’ e não possui controle sobre o evento.

A abordagem da pesquisa é mista, ou seja, qualitativa-quantitativa. A utilização do método misto pode contribuir para uma maior aproximação entre o pesquisador, os sujeitos e o objeto de investigação, expandindo o entendimento de um método para o outro por meio da convergência de diferentes fontes de dados (CRESWEL, 2007). À pesquisa qualitativa foram incorporados elementos quantitativos por meio da utilização de questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas, aliando, dessa maneira, as vantagens das duas abordagens (GIL, 2019).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Geralmente, constituem a primeira fase de uma pesquisa mais ampla, tem como objetivo uma visão geral sobre um determinado fato (GIL, 2019). No sentido de entender o objeto de estudo, seu contexto e identificar os espaços democráticos existentes, foram feitas análises de documentos institucionais e legislações, assim, a pesquisa bibliográfica e a documental caracterizaram-se como exploratórias.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Este estudo utilizou pesquisas do tipo bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A primeira fase consistiu na pesquisa bibliográfica, realizada nos bancos de dados digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *site* de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

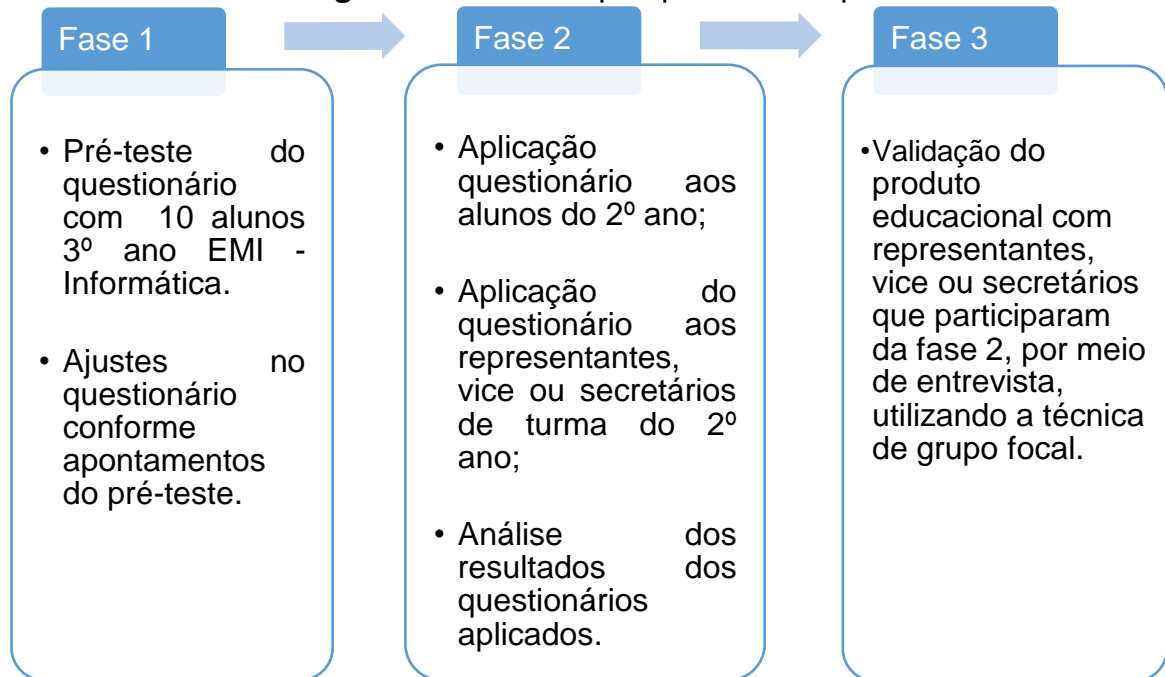
(Capes), tendo como descritores de busca 'gestão democrática' e 'educação profissional e tecnológica', com a intenção de se obter a fundamentação teórica da gestão escolar democrática, tomada como espaço formativo, e a participação estudantil nos espaços de gestão escolar em consonância com as bases conceituais da EPT.

Posteriormente, foi desenvolvida a pesquisa documental em documentos oficiais como Documento Base e Lei de criação dos Institutos Federais, no sentido de identificar as concepções e princípios da EPT para uma formação humana integral.

Gil (2019) ressalta que a análise documental permite a verificação dos documentos alinhada aos objetivos da pesquisa. Diante disso, a pesquisa documental se estendeu aos documentos institucionais, com o intuito de identificar os espaços de participação ofertados aos educandos. Os documentos analisados foram: Estatuto do IF Goiano, Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, Regimento Interno IF Goiano - Campus Morrinhos, Manual de Assistência Estudantil, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos do EMI e Regulamento do Ensino Médio Técnico.

Com base no referencial teórico obtido por meio das pesquisas bibliográfica e documental, elaboramos um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, um questionário com pergunta aberta direcionada aos representantes de turma e o roteiro para validação do produto educacional que utilizou a técnica de entrevista por meio de grupo focal. Após essa estruturação, elaboramos o projeto de pesquisa, que posteriormente foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano por meio da plataforma Brasil, tendo sido aprovado por meio do parecer de n.º 4.200.066, seguindo, dessa forma, as orientações e os procedimentos éticos preconizados nas Resoluções n.º 466, de 2012, e n.º 510, de 2016 (BRASIL, 2012; 2016a), ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (IF GOIANO, 2020).

Após a aprovação do projeto de pesquisa, iniciamos a pesquisa de campo, que se deu por meio das três fases, sendo o pré-teste do questionário, a aplicação dos questionários elaborados e, após a elaboração do produto educacional, a validação por meio de entrevista utilizando a técnica do grupo focal. Na figura 4, estão esquematizadas as fases supracitadas:

Figura 4 - Fases da pesquisa de campo.

Fonte: A autora (2021).

O questionário consiste em um instrumento de coleta de dados que deve ser respondido por escrito, com ou sem a presença do pesquisador. Como técnica de investigação, permite obter, em razão das questões propostas, informações sobre conhecimentos, crenças, opiniões, valores, entre outros. Utilizar o questionário como técnica na coleta de dados apresenta vantagens, como: evitar distorção em razão da influência do pesquisador, garantir uniformidade na avaliação, possibilidade de ultrapassar barreiras geográficas, menores gastos, possibilita o anonimato e flexibilidade do tempo. Dentre as desvantagens, destacamos: falta de auxílio em relação às dúvidas no preenchimento, falta de conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, subjetividade em relação à interpretação (MARCONI; LAKATOS, 2017; GIL, 2019).

Diante do exposto, a escolha do questionário como uma das técnicas de coleta de dados da pesquisa deu-se em razão de suas vantagens no tratamento dos dados, por possibilitar uma maior abrangência geográfica e permitir que o aluno organizasse o melhor horário de resposta, além de se mostrar adequado ao momento de distanciamento social exigido em razão da pandemia da Covid-19, uma vez que o envio e recebimento das respostas poderia ser feito de forma eletrônica. Com a finalidade de minimizar as desvantagens em sua utilização, tais como erros de interpretação ou dúvidas quanto ao preenchimento, foi realizado o pré-teste do

questionário, o esclarecimento aos participantes quanto aos objetivos da pesquisa e disponibilizado *e-mail* e contato por aplicativo de mensagens *WhatsApp* desta pesquisadora, que poderiam ser utilizados para esclarecer as dúvidas que surgissem. Utilizamos, ainda, os recursos disponíveis no aplicativo Formulário (*Google Forms*), como a possibilidade de limitar a pergunta para aceitar somente uma resposta (quando a pergunta assim o exigisse), caixa de resposta 'outros' e instruções para o preenchimento.

Na primeira fase da pesquisa de campo, foi realizado o pré-teste do questionário, no intuito de minimizar os erros de interpretação, verificar se as perguntas se apresentavam de forma clara e coesa, ajustar as instruções, bem como estimar o tempo de respostas (GIL, 2019). O questionário, com perguntas abertas e fechadas, formulado no aplicativo Formulário (*Google Forms*), foi enviado pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* para uma amostra de dez alunos (maiores de idade) da turma de 3º ano do EMI - Informática do Campus Morrinhos, sendo que dois alunos participaram da validação. Foi esclarecido aos participantes que se tratava de um pré-teste do questionário e, caso aceitassem contribuir com a validação do instrumento de coleta de dados, deveriam dar o aceite no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Somente após o aceite teriam acesso às questões propostas.

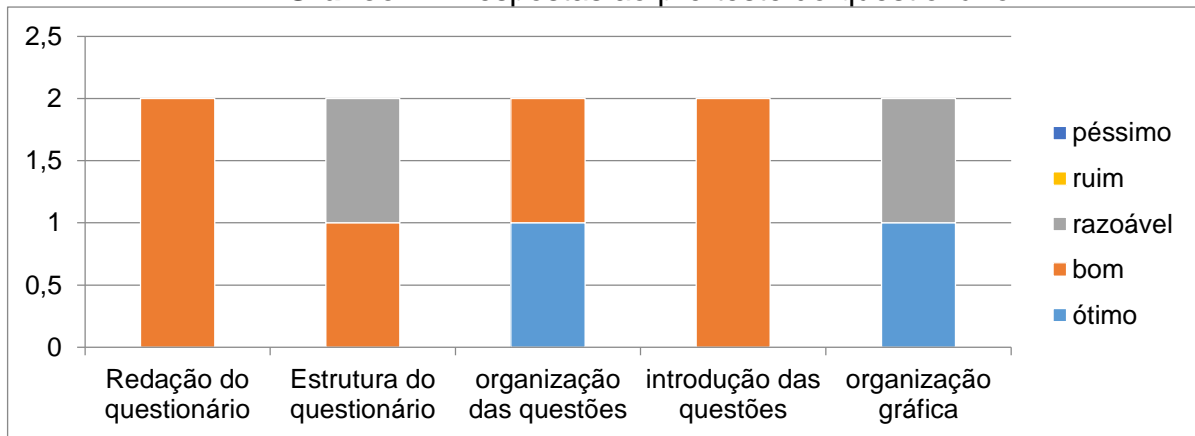
As respostas ao questionário (pré-teste) não foram utilizadas nos resultados da pesquisa, uma vez que a intenção seria validar o instrumento de coleta de dados. Para a validação, fora solicitado o preenchimento das questões propostas, marcar o tempo de resposta e avaliar o questionário. O questionário foi avaliado considerando aspectos como: redação do questionário, estrutura, organização das questões, introdução das questões e organização gráfica, conforme proposto por Caetano (2020).

As proposições para avaliação foram elaboradas utilizando a escala *Likert*. Os itens foram reunidos e os participantes deveriam expressar suas opiniões, concordância ou discordância (Gil, 2019). Ao final, foi deixado um espaço para sugestões e/ou críticas, sendo respondido por um dos participantes, sendo considerado: "*bom*" (A1, 2021).

As proposições da escala *Likert* eram 'ótimo', 'bom', 'razoável', 'ruim' e 'péssimo', sendo que os itens 'redação do questionário' e 'introdução do

questionário' foram considerados bons. O item 'organização das questões' ficou 50% bom e 50% ótimo na opinião dos participantes. O item 'organização gráfica' foi considerado 50% razoável e 50% ótimo e o item 'estrutura do questionário' obteve 50% em razoável e 50% bom, conforme explicitados no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Respostas ao pré-teste do questionário.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O pré-teste possibilitou estimar o tempo de resposta que, segundo os respondentes, foi de cinco minutos. Em relação à estrutura e à organização do questionário, foram inseridas instruções para as respostas, orientação para o ajuste em posição horizontal quando da utilização pelo respondente de aparelho celular e agrupamento das questões que possuíam as mesmas opções de resposta.

Na segunda fase, detivemo-nos em aplicar o questionário aos alunos matriculados no ano de 2020 nas turmas de 2º ano do EMI em Informática, Agropecuária e Alimentos, sujeitos da pesquisa. Em atendimento às normas de distanciamento social, recomendadas em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), a aplicação do questionário ocorreu de forma eletrônica por meio do formulário *Google Forms*. Para o contato com os participantes da pesquisa, foi solicitado à secretaria de registro escolar do Campus Morrinhos a listagem com os nomes, telefones e *e-mails* cadastrados. Com a listagem em mãos, foi realizado o contato de forma individual com os pais, no caso de alunos menores, sendo feito por contato telefônico ou por aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Esclarecemos aos pais o objetivo da pesquisa, os riscos, os benefícios, que a pesquisa seria aplicada em ambiente eletrônico, que a participação do aluno seria voluntária e a recusa em participar não acarretaria penalidade alguma. Isso posto,

ressaltamos que, para participar deste estudo, os sujeitos envolvidos não teriam que arcar com nenhum custo e nem receberiam qualquer vantagem financeira, ou de outra natureza. Asseguramos, aos participantes da pesquisa, assistência integral durante o desenvolvimento do estudo, sendo que, para as dúvidas e esclarecimentos que se fizessem necessários aos participantes da pesquisa, eles poderiam entrar em contato com a pesquisadora utilizando *e-mail*, telefone ou *WhatsApp*.

Esclarecemos que o projeto de pesquisa fora aprovado pelo CEP do IF Goiano, que a identidade dos participantes estaria resguardada, que os dados coletados somente seriam utilizados no presente estudo. Dessa forma, em nenhuma fase da pesquisa os participantes seriam identificados, tendo a privacidade resguardada. A identificação dos participantes na pesquisa deu-se por meio de códigos alfanuméricos, compostos por letras e números arábicos, utilizando-se o padrão aluno 01, aluno 02 (A1, A2..., A10).

Após os esclarecimentos, solicitamos a autorização dos pais ou responsáveis no TCLE, por meio de um *link*, permitindo o acesso e *download* ao termo em inteiro teor. Após o consentimento da participação do aluno(a) pelos pais ou responsáveis, passamos para o contato com estes alunos, o qual foi estabelecido por *e-mail* ou aplicativo de mensagens de forma individual. Explicamos o objetivo da pesquisa, riscos, benefícios, participação voluntária, possibilidade de desistência a qualquer momento sem nenhuma penalidade e contato da pesquisadora para o esclarecimento de dúvidas. Caso concordassem em participar, era enviado o *link* que redirecionava para o questionário. Os alunos menores de idade precisariam dar o aceite ao Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Tale) e os maiores no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os termos estavam na página inicial do questionário e, em caso de aceite, poderiam avançar para as questões propostas, não sendo estas de preenchimento obrigatório, o aluno tinha liberdade para decidir quais iriam responder.

Aos alunos representantes, vice-representantes e secretários de turma, direcionamos um questionário elaborado no *Google Forms* com uma pergunta aberta com a proposta de reflexão sobre os espaços democráticos e participativos existentes no IF Goiano - Campus Morrinhos, sobre as atividades participativas que se identificavam, com isso, poderiam expressar seu olhar, a percepção e

experiências sobre tais espaços. Eles poderiam responder no *Google Forms* ou, caso escolhessem expressar suas opiniões de outra forma, o arquivo poderia ser enviado ao *e-mail* da pesquisadora.

Aos demais alunos, convidamos para a participação na pesquisa por meio do preenchimento de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, também elaborado e aplicado de forma eletrônica pelo *Google Forms*. A aplicação do questionário deu-se na intenção de identificar nos sujeitos da pesquisa as suas percepções, níveis de conhecimento dos princípios da EPT, espaços democráticos e como se dá a participação nos espaços democráticos do IF Goiano - Campus Morrinhos.

A terceira fase contemplou a validação do produto educacional. Com base na pesquisa bibliográfica, documental e análise dos dados da pesquisa de campo, desenvolvemos, como produto educacional, um livro em formato digital, *eletronic book (e-book)*, intitulado 'Diário de uma Juventude Participativa'. A validação do produto deu-se por meio de entrevista semiestruturada, utilizando a técnica do grupo focal que, segundo Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham algum traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O roteiro da entrevista por meio do grupo focal foi elaborado com base nos estudos de Chisté (2018), quem propõe eixos de avaliação. A autora relata que “os eixos foram pensados para abarcar tanto reflexões sobre a estética e organização do material educativo, quanto sobre os conteúdos e propostas de cada capítulo, mostrando a indissociabilidade entre forma e conteúdo” (CHISTÉ, 2018, p. 336).

A discussão do produto educacional, utilizando a técnica do grupo focal, permite a troca de informações, de experiências, sendo que a fala de um participante pode estimular o outro a expressar suas ideias ou opiniões. Com a finalidade de possibilitar a participação dos alunos, o *e-book* foi enviado previamente

e agendado com os participantes o dia e horário para a realização do grupo focal por videoconferência, pelo *Google Meet*.

Ressaltamos que, após o término da coleta de dados, as informações foram baixadas para dispositivo de armazenamento portátil, tipo disco rígido externo, não ficando os dados salvos em nuvem.

3.5 Análise de dados

A pesquisa documental, os dados da pesquisa obtidos com o questionário aplicado ao público-alvo (questões abertas) e a entrevista por meio do grupo focal foram tratados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Após a aplicação do questionário, as respostas foram analisadas e estabelecidas relações com as teorias estudadas, utilizando, portanto, o método de análise de conteúdo, que é um instrumento de análise que busca o desvendar crítico, dando entendimento ao objeto pesquisado e significado às informações obtidas (BARDIN, 2016).

A análise dos registros ocorreu com base no cruzamento das informações, buscando similaridades ou divergências entre as respostas prestadas pelos participantes. Primeiramente, houve uma pré-análise e exploração dos resultados obtidos para encontrar os pontos buscados em consonância com os objetivos da pesquisa. Passamos, então, para o tratamento desses resultados, que foram categorizados e interpretados com base nas teorias estudadas, sendo essas etapas necessárias no sentido de assegurar a integridade das informações, obedecendo às fases de planejamento, elaboração, execução e validação da pesquisa (BARDIN, 2016). Uma vez que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Para o tratamento dos dados obtidos nas perguntas fechadas do questionário, utilizamos técnicas da estatística descritiva. Para Guedes *et al.* (2019), a estatística descritiva possibilita uma visão sistêmica dos dados, uma vez que podem ser organizados considerando as suas similaridades, para tanto, pode-se utilizar tabelas, gráficos e descrição. Logo após o preenchimento do questionário, os dados

coletados foram organizados e tabulados utilizando o editor de planilhas *Microsoft Excel*, posteriormente optamos por representar as informações coletadas por meio de gráficos. O tipo de gráfico escolhido foi o de barras, sendo este utilizado com a finalidade de comparar as respostas das categorias que geralmente possuem descrições mais longas (GUEDES *et al.*, 2019).

Os resultados da pesquisa foram utilizados para a elaboração do produto educacional, que foi validado junto ao público-alvo da pesquisa por meio de grupo focal, sendo posteriormente disponibilizado juntamente com a dissertação. No Quadro 4, a seguir, os objetivos da pesquisa estão relacionados aos procedimentos de coleta e análise de dados:

Quadro 4 - Relação dos objetivos com os procedimentos de coleta, documentos utilizados e técnica de análise de dados (continua).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	DOCUMENTOS/ AMOSTRA UTILIZADA	ANÁLISE DE DADOS
Compreender, por meio dos documentos oficiais e institucionais, os princípios e concepções que regem a Educação Profissional e Tecnológica.	Pesquisa bibliográfica e documental	Documento base Lei de criação dos Institutos	Análise de conteúdo
Identificar os espaços e canais democráticos disponibilizados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos ao educando para participação e desenvolvimento da autonomia estudantil.	Pesquisa bibliográfica e documental	Estatuto do IF Goiano Regimento Interno – Campus Morrinhos PDI IF Goiano (2019-2023) Manual de Assistência estudantil Regulamento Ensino Médio PPCs cursos integrados	Análise de conteúdo

Quadro 4 - Relação dos objetivos com os procedimentos de coleta, documentos utilizados e técnica de análise de dados (conclusão).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	DOCUMENTOS/ AMOSTRA UTILIZADA	ANÁLISE DE DADOS
<p>Analisar o nível de conhecimento e participação dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado em relação à estrutura administrativa, organização escolar, canais democráticos disponibilizados e concepções da Educação Profissional.</p>	<p>Aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas;</p> <p>Aplicação de questionário com pergunta aberta aos representantes de turma</p>	<p>Alunos matriculados no segundo ano dos cursos Técnicos integrado ao Ensino Médio (2020)</p>	<p>Questões abertas: análise de conteúdo;</p> <p>Questões fechadas: análise estatística descritiva.</p>
<p>Desenvolver como produto educacional um livro digital (<i>e-book</i>) intitulado 'Diário de uma Juventude Participativa'.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, Análise documental, Aplicação de questionário, Validação do produto com entrevista, utilizando a técnica de grupo focal.</p>	<p>Artigos, teses, dissertações, documentos institucionais, legislações, resultados da pesquisa. Aplicação de questionário junto ao público-alvo.</p>	<p>Validação do produto: análise de conteúdo</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4 AUTONOMIA DO EDUCANDO POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO ENTRE O ESTABELECIDO EM DOCUMENTOS E A VIVÊNCIA DO EDUCANDO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise documental, da aplicação do questionário direcionado aos alunos que estão como representantes, vice-representantes e secretários de turma (Apêndice C). Juntamente, foram analisados os dados do questionário direcionado aos demais alunos (Apêndice B).

Com a finalidade de identificar os espaços e canais democráticos disponibilizados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos ao educando para participação e desenvolvimento da autonomia estudantil, foi realizada uma análise documental em documentos institucionais. Conhecer os espaços faz-se necessário para verificar, junto ao público-alvo da pesquisa, como eles entendem esses espaços, se há ou não participação, se o educando identifica-se com o que está posto ou se há engajamento na participação.

A aplicação dos questionários teve como objetivo analisar o nível de conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado em relação à organização escolar, canais democráticos disponibilizados e concepções da EPT, com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento do produto educacional. Com base no referencial teórico deste estudo, foram definidos eixos de análise, que são: percepção do educando quanto aos princípios e concepções da EPT; espaços democráticos: conhecimento e participação; participação como engajamento: dificuldades e possibilidades; e o desenvolvimento da autonomia do educando.

As técnicas da estatística descritiva foram aplicadas para tratar os dados coletados nas perguntas fechadas do questionário. As perguntas abertas, por sua vez, foram interpretadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016). Igualmente ao que foi feito na análise documental, as perguntas abertas passaram por uma pré-análise, pela leitura flutuante e definição das categorias. Posteriormente, houve o agrupamento das unidades de registro nas categorias definidas, partindo, então, para a interpretação e inferências (BARDIN, 2016).

4.1 O que ‘dizem’ os documentos institucionais

Ao considerar a gestão democrática prevista nos documentos legais e reforçada nos documentos institucionais, utilizamos a pesquisa documental com a finalidade de identificar os espaços e canais democráticos disponibilizados formalmente ao educando para participação e desenvolvimento de sua autonomia, conforme estabelecido como objetivo específico nesta pesquisa. A leitura dos documentos selecionados foi feita com o objetivo de identificar os condicionantes institucionais, os espaços de gestão escolar que possibilitam a participação para uma formação humana integral, conforme pontua Paro (2016, p. 57):

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Como destacado pelo autor, não basta somente prever mecanismos democráticos, mas aliado a isso deve-se estimular uma ampla participação. A pesquisa documental foi realizada nesse sentido, para verificar a disponibilidade de espaços para participação do educando.

A consulta e a seleção dos documentos foram realizadas por meio do *site* institucional do IF Goiano, portanto, as informações estão disponíveis para o acesso do educando e demais cidadãos interessados, porém, é necessário clicar nas abas para visualizar as opções e documentos. Para acessar os documentos, inicialmente é preciso clicar nas abas *campi*, processos seletivos, institucional, ensino, pesquisa, extensão, administrativo e acesso à informação, que se desdobram em documentos inerentes à aba selecionada. Os documentos selecionados para esta análise documental encontram-se nas abas listadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Documentos institucionais selecionados

ABA	DOCUMENTO SELECIONADO
Acesso à informação — Institucional	Estatuto do IF Goiano
Institucional	Documentos — PDI 2019-2023
Ensino	Assistência Estudantil — Manual de Assistência Estudantil (4ª edição) Médio-Técnico — Regulamento Ensino Médio Técnico.
<i>Campi</i> — Morrinhos — Documentos	Regimento Interno Campus Morrinhos
<i>Campi</i> — Morrinhos — Cursos	Cursos Técnicos — Agropecuária — Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Cursos Técnicos — Alimentos — Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Cursos Técnicos — Informática — Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O contato inicial com os documentos selecionados deu-se por meio de uma 'leitura flutuante' (BARDIN, 2016). Em seguida, a busca foi no sentido de identificar, nos documentos institucionais, os espaços de tomada de decisão, como também os espaços que a gestão escolar se articula para propiciar uma aprendizagem mais significativa ao educando, tendo como base a tríade indissociável ensino, pesquisa e extensão. Posteriormente, passamos para a categorização, interpretação e inferências (BARDIN, 2016).

Bardin (2016, p. 147) descreve que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Após realizar a leitura dos documentos e a identificação dos espaços com possibilidades de participação do educando, realizamos a categorização das unidades de registro encontradas, conforme demonstrado no Apêndice E. Ao considerarmos o que há de comum nesses espaços, as categorias foram divididas em: colegiados; representatividade;

elaboração de documentos; atividades de ensino, pesquisa e extensão; e, por último, os espaços de participação para equidade.

1) Categoria: Colegiados

De acordo com Lück (2013, p. 66):

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários.

Nesse sentido, Paro (2016) propõe que a direção das escolas seja exercida por conselhos diretivos, tendo um coordenador geral, um coordenador pedagógico, um comunitário e um financeiro, dessa forma, as decisões não ficariam polarizadas na figura do diretor. O autor destaca ainda a necessidade da existência do “Conselho de Escola, de caráter consultivo e deliberativo, com dimensões semelhantes às atuais (representação de pais, alunos, professores e funcionários em geral), e com enriquecimento de suas funções” (PARO, 2016, p. 136). Conforme exposto, os conselhos se fazem necessários para a construção ou expansão da cultura democrática escolar, porém, muitas vezes, sua função “é apenas formalizar decisões já tomadas pela direção escolar ou pelo grupo dominante na política escolar” (SOUZA, 2019, p. 278).

Na análise documental, identificamos como órgãos colegiados: Conselho Superior, Comissões temáticas (técnicas e administrativas), Conselhos Consultivos e/ou diretivos, Conselho de Curso, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis, Centros Acadêmicos, Diretórios e Conselho Técnico-Consultivo. Além de tais espaços, o IF Goiano, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, poderá constituir outras formas de decisões colegiadas (BRASIL, 2009).

O artigo 8º do Estatuto (BRASIL, 2009), descreve como será composto o Conselho Superior, órgão máximo do IF Goiano, caracterizado como consultivo e deliberativo. Conforme previsto no Estatuto, os discentes eleitos pelos seus pares poderão atuar junto ao Conselho Superior no decorrer do curso escolhido no IF Goiano e após a conclusão do curso poderão atuar na condição de egressos. Os discentes poderão contribuir para a melhoria dos cursos ofertados e atuação nas

decisões administrativas e pedagógicas, uma vez que são competências do Conselho: aprovar normas, regulamentos, diretrizes, zelando pelo cumprimento da política educacional (BRASIL, 2018).

Em sua pesquisa sobre cultura democrática no IF Goiano, sob a ótica dos conselheiros, Carvalho (2019, p. 86) conclui que:

No entendimento do próprio CONSUP a gestão do IF Goiano é democrática, mas com pontos a ser melhorados via modificação da realidade, abertura de espaço para a participação e desenvolvimento de meios de maior envolvimento e interesse da comunidade escolar.

Portanto, a previsão legal para a constituição do conselho escolar, no caso dos IFs o Conselho Superior, favorece o processo democrático institucional, porém, os conselheiros, na pesquisa citada, reconhecem a necessidade de um maior envolvimento da comunidade escolar, sugerem a utilização de meios e recursos que estimulem o interesse para a participação.

As comissões temáticas foram outro meio de participação identificado, de caráter técnico ou administrativo. As comissões são constituídas para tratar de assuntos específicos, elaborar documentos, organizar processos de escolha de dirigentes escolares, possibilitando, em algumas delas, a participação de docentes, técnicos administrativos e discentes. A discussão, os vários pontos de vista e os apontamentos são primordiais para o alcance dos objetivos propostos na criação da comissão, nesse sentido, Lück (2017) pontua que, por meio da participação e compartilhamento de problemas, há uma tomada conjunta de decisões, condizentes com a realidade específica. A elaboração do PDI do IF Goiano 2019-2023 foi realizada por meio de comissões temáticas, conforme é destacado no documento.

O Conselho de Curso é um órgão colegiado e consultivo que tem por finalidade acompanhar as questões administrativas e acadêmicas, sendo composto pelo coordenador do curso, representante da área técnico-pedagógica, quatro professores e um representante dos estudantes. Possui como competências: elaborar, implantar e atualizar o PPC, manter atualizadas as ementas, os conteúdos, propor ações que garantam qualidade, estimular a participação de docentes e discentes em atividades de Pesquisa e Extensão e assessorar a coordenação do curso (BRASIL, 2018).

O Conselho de Classe, conforme o artigo 63 do Regulamento do Ensino Médio Técnico (BRASIL, 2019b, n.p.), tem “por finalidade a promoção da qualidade do processo pedagógico, de forma contínua, objetiva e sistemática”. O artigo 67 traz como competências: acompanhar, sugerir alterações no PPC ou regulamentos, refletir no processo de ensino-aprendizagem, identificar estudantes com dificuldade, possibilitar aos professores avaliarem sua atuação, prevalecendo a qualidade sobre a quantidade. Dias e Rodrigues (2020), em sua pesquisa sobre o Conselho de Classe e como esse órgão colegiado se apresenta nos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, propõe uma nova perspectiva para a atuação do conselho. Os autores sugerem que o conselho, sendo instituído no início do ano, tenha reuniões periódicas e não somente nos finais de semestre ou do ano, tendo um “caráter preventivo, antecipatório e de diagnóstico dos elementos que precisam ser aprimorados para a permanência e o êxito do discente” (DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 31).

Os autores propõem, ainda, o Conselho de Classe Participativo, como sendo um espaço colaborativo e de participação dos alunos e seus professores, como uma etapa posterior ao Conselho que reúne professores, coordenação, supervisão e representante de turma. Para Dias e Rodrigues (2020), seria um momento de discutir métodos e a relação professor/aluno com ampla participação dos educandos, podendo a participação ser anônima, com isso, o Conselho de Classe Participativo permitiria debater os reais problemas dos alunos sob sua própria visão e com participação efetiva.

Sobre a organização estudantil, o PDI do IF Goiano 2019-2023 destaca:

A participação de discente está garantida em conselhos consultivos e diretivos, garantindo, aos alunos, representatividade na tomada de decisões. A Instituição oferece todo apoio para a formação de grêmios, centros acadêmicos e diretórios, viabilizando a presença de representantes dos órgãos nacionais e estaduais nos *campi* para instruir e orientar os discentes na configuração de seus colegiados. Os espaços para a convivência estudantil são privilegiados nos *campi* e são garantidos, na forma da constituição brasileira, o direito à expressão e ao debate de ideias, mecanismos preponderantes na formação do cidadão politizado e ativo na sociedade (BRASIL, 2018, p. 221).

O Manual de Assistência Estudantil traz, em seu texto, a organização do segmento discente como um direito, a saber:

IX - organizar-se, por meio de Grêmios Estudantis, Centro Acadêmico e/ ou Diretório Acadêmico e Diretório Central dos Estudantes, para representação e intermediação de questões de interesse coletivo do corpo estudantil (BRASIL, 2019a, p. 23).

Os grêmios estudantis, como órgãos colegiados de organização dos alunos, se constituem em espaços para o exercício da cidadania, de socialização, troca de saberes, união para busca de direitos, permitindo a autonomia, o debate, valorização de habilidades, ajuda mútua, sendo um espaço formativo para o desenvolvimento *omnilateral* do educando. Mas, para a criação e continuidade desse espaço, não é suficiente estar previsto em documentos institucionais, conforme destacam os autores:

A organização dos alunos deve surgir autonomamente e com livre participação mas eles próprios, muitas vezes, não sabem exatamente o “porquê” do grêmio. Em outras situações não sabem como começar para se estruturarem como grupo representativo do aluno. A participação do aluno no grêmio é favorecida quando ele pertence a uma família ou comunidade que tem envolvimento em movimentos sociais: em associações de moradores, igrejas ou partidos políticos (GRACIO; AGUIAR, 2001, p. 81-82).

Não sendo suficiente a previsão em documentos institucionais, deve-se, então, estimular, disponibilizar espaços, expor as vantagens, a forma e os métodos para a criação do grêmio estudantil, para que os alunos sintam-se motivados a desbravar esse espaço de formação. O PDI do IF Goiano (BRASIL, 2018) traz o levantamento dos espaços físicos, sendo que os *campi* que disponibilizam espaços para grêmios estudantis são: Ceres, Morrinhos e Urutaí, e, no caso dos centros acadêmicos, os *campi* são: Ceres, Morrinhos, Urutaí e Rio verde, todos com indicação de uma sala.

Outro órgão colegiado previsto nos documentos é o Conselho Técnico-Consultivo no Regimento Interno do Campus Morrinhos. O Regimento Interno (BRASIL, 2014b, p. 3) “disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas” do *campus*, complementando os dispositivos normativos da instituição. O *campus* é administrado pelo diretor geral eleito pela comunidade acadêmica, articulado com a Reitoria, órgãos colegiados e de apoio. O Conselho Técnico-Consultivo, como órgão de apoio, é composto pelo Diretor Geral, diretores de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, dois representantes dos docentes, dois técnico-administrativos, dois

representantes de pais, três representantes da sociedade civil, dois discentes e um discente egresso, tendo como objetivo subsidiar a direção para bom desempenho da gestão, bem como acompanhar e avaliar metas estabelecidas (BRASIL, 2014b).

2) Categoria: Representatividade

Na categoria representatividade, temos as eleições, os representantes eleitos, sendo, no caso do IF Goiano: Eleições de membros do Conselho Superior, Eleição do Reitor e para diretores gerais dos campi. Para Dourado (2012), a escolha de dirigentes tem sido considerada a ação mais democrática dentro da escola, porém, “há que se cuidar de não transpor para a escola os vícios das eleições gerais, como o ‘voto de cabresto’ e as ‘trocas de favores’” (DOURADO, 2012, p. 76). Ainda, nesse sentido, “as eleições geram conflitos de interesses e partidariam a escolha” (PARO, 2015, p. 86).

O Estatuto do IF Goiano (BRASIL, 2009) traz, no artigo 12, que a instituição será dirigida por um Reitor, eleito pelos servidores e estudantes regularmente matriculados. Como a administração do Instituto é descentralizada, há também a eleição dos diretores gerais dos campi. O processo de consulta à comunidade para escolha de seus representantes é realizado sob a coordenação do Conselho Superior, conforme destacado em suas competências: “II - aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para escolha do Reitor do IF Goiano e dos Diretores-Gerais dos campi, em consonância com o estabelecido nos artigos 12 e 13 da Lei n.º 11.892/2008” (BRASIL, 2009, n.p.).

O Conselho Superior coordena esse processo democrático assegurando transparência nas ações. São instituídas comissões temáticas em cada um dos campi para escolha das comissões locais do processo de consulta à comunidade, que, uma vez escolhidas, formam a comissão central. Os alunos podem candidatar-se para atuar nas comissões locais e participar ativamente do acompanhamento do pleito, bem como podem exercer seu direito ao voto escolhendo seus representantes para gerir o Instituto.

Mesmo reconhecendo que a escolha de dirigentes escolares possui características democráticas, é importante atentarmos para as decisões que são tomadas sob o critério da maioria, pois, às vezes, são pautadas em argumentos frágeis, mas se mantêm em razão da concordância da maior parte (SOUZA, 2009).

Com isso, para que as ações ou espaços sejam realmente democráticos e abertos à ampla participação, faz-se necessário o diálogo, as relações de horizontalidade.

Novamente, Paro (2017) destaca que é preciso persuadir, convencer, afastar o elemento da ‘coerção’ e, nesse movimento dialógico, pode-se tanto convencer o outro como ser declinado do seu ponto de vista, pois, se “assim não for, se não houver o risco, é porque não se trata de diálogo, mas de imposição” (PARO, 2017, p. 34).

Em relação ao último processo de consulta à comunidade (2019), os alunos do Campus Morrinhos aptos a votar eram 1.262, sendo que, destes, 569 não exerceram seu direito ao voto, representando uma abstenção de 45,09%. A escolha de representantes, embora apresente problemas, é o básico em uma gestão democrática, logo, se há uma baixa participação nesse canal democrático, deve-se atentar para as causas da falta de engajamento dos jovens no processo.

A baixa participação nos processos de escolha pode ser percebida também no processo eleitoral para escolha dos membros do Conselho Superior biênio 2018-2019. Na categoria discente, em que os alunos deveriam escolher os pares para representá-los junto ao Conselho Superior, participaram da votação um total de 1.409. Desse total de votantes, somente 65 alunos que participaram do processo de escolha são do Campus Morrinhos, conforme demonstrado no Quadro 6:

Quadro 6 - Escolha de membros do Conselho Superior biênio 2018–2019
(Resultado final definitivo/segmento discente).

	Campos Belos	Catalão	Ceres	Crsitalina	Hidrolândia	Ipameri	Iporá	Morrinhos	Posse	Rio Verde	Trindade	Urutaí	Total
Total de votos válidos	697	96	380	320	325	308	130	149	136	156	37	270	3004
Total de votos em branco	1	0	1	3	28	0	0	1	0	2	9	0	45
Total de votos nulos	1	0	0	2	1	2	1	0	0	0	1	0	8
Total de eleitores votantes	192	36	201	113	153	94	114	65	125	115	23	178	1409

Fonte: site institucional IF Goiano (2018).

A baixa participação dos jovens reforça as hipóteses de Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 243), podendo ser “descrença nas formas de engajamentos políticos mais tradicionais, falta de um conhecimento mais amplo sobre a vida política e a pouca experiência dos jovens em ações como essas”, o que torna esse cenário um obstáculo a ser superado. Mesmo diante de tais desafios, cabe à escola assumir-se como parte responsável da mudança social, assim, é necessário “construir outro tipo de organização do trabalho pedagógico e a rever suas instâncias de participação considerando não somente o mundo adulto, mas, também, as temporalidades humanas com as quais convive” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 251).

Conforme exposto pelos autores, é preciso considerar qual é o público que a escola está lidando, se é criança, jovem ou adulto e quais são as atividades que possibilitariam uma maior participação. Como o processo democrático é contínuo, é um fazer diário e a realidade está em construção, é possível repensar, rever os espaços, os processos ou métodos e adequar à especificidade local.

3) Categoria: Elaboração de documentos

Na categoria elaboração de documentos, foram classificados: Orçamento Participativo, a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e elaboração de programas e projetos. Os PPCs discorrem sobre a organização administrativa e curricular dos cursos, sendo elaborados de acordo com as diretrizes para o Ensino Médio Técnico e PPI, com a visão de garantir uma formação humana integral, crítica e reflexiva (BRASIL, 2017). Com isso,

Romper com estruturas já sedimentadas sem dúvida exige a postura do estar preparado para dialogar o diferente; o que consideramos como princípio da alteridade. Isto significa na instância educacional, adotar a pedagogia do conflito, deixar que as contradições se evidenciem e no diálogo estabelecido, que na realidade se fará também dialético: traçar caminhos e refazê-los permanentemente (BRASIL, 2016b, p. 5).

Nos objetivos específicos das disciplinas, denota-se a preocupação em propiciar uma educação integral com a formação para a cidadania, estimulando a participação dos alunos, como: possibilitar ao aluno interpretar o mundo à sua volta, propiciar momentos de questionamento e opiniões, construção coletiva do

conhecimento, estimular a criatividade e o pensar, desenvolver a autonomia, refletir sobre o trabalho e sua relação com a construção da identidade (BRASIL, 2016b; 2016c; 2017). Na elaboração do projeto político-pedagógico, busca-se uma reflexão acerca da concepção da educação tendo a visão do cidadão que se deseja formar com consciência crítica (RESENDE, 1998). É oportuno destacar que “a ideia de construir um *projeto político pedagógico*, de acordo com a realidade de cada instituição escolar, originária da experiência nos *círculos de pais e mestres*, é ponto marcante e revolucionário no sistema educacional criado por Paulo Freire” (LIMA, 2017, p. 52, grifo da autora).

O PDI (BRASIL, 2018, p. 37) traz, em seu texto, como objetivo estratégico, “implementar o planejamento e gestão de orçamento participativo”. O orçamento participativo pode ser entendido “como um processo decisório que envolve a participação direta da população na distribuição de recursos públicos a serem aplicados na comunidade durante todo o ano fiscal” (RENNÓ; SOUZA, 2012, p. 236). Diante do exposto, é possível, na elaboração da Lei Orçamentária Anual, dialogar, discutir e tomar as decisões que impactam na melhoria da instituição escolar. Planejar o orçamento da instituição com participação da comunidade escolar possibilita atender às necessidades locais de forma mais efetiva. Há que se destacar que a comunidade escolar precisa conhecer os princípios e concepções que a instituição está comprometida, bem como a formação que pretende oferecer ao educando para que as condições objetivas e materiais possam ser direcionadas para o alcance dessa formação.

Sabemos que existem falhas estruturais, administrativas e que essa realidade não alcança a grande maioria dos jovens brasileiros que cursam o ensino médio, no entanto, esse modelo se aproxima da utópica educação politécnica ou tecnológica, sendo que “a prioridade deverá ser consolidar essa oferta que conjuga ensino médio e educação profissional na perspectiva da formação integral dos sujeitos que a ela tiverem acesso” (MOURA, 2007, p. 28).

4) Categoria: Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

O PDI do IF Goiano (BRASIL, 2018, p. 59) traz que “ensino, pesquisa e extensão devem se consolidar como uma tríade integrada e indissociável na formação básica, técnica e tecnológica”, portanto, nessa categoria foram

consideradas as atividades desenvolvidas no âmbito do IF Goiano que contribuem para o fortalecimento da tríade integrada Ensino, Pesquisa e Extensão. As atividades são: cursos, programas, projetos, estágios supervisionados, atividades artísticas, culturais, desportivas, Política de Acompanhamento de Egressos (PAE), eventos acadêmicos e científicos, visitas técnicas, jornadas acadêmicas, os programas de qualificação profissional extracurriculares, monitorias, organização de eventos acadêmicos e científicos. Há que considerar que é de suma importância para a formação humana integral o desenvolvimento de atividades, projetos, debates e eventos, pois, assim, ocorre de forma integrada o avanço do aprendizado no ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, as atividades contribuem com a “sistematização do conhecimento produzido, em consonância com a missão, visão, valores, objetivos e finalidades expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano e em seu planejamento estratégico” (BRASIL, 2018, p. 69).

Os Institutos Federais materializam a implementação de políticas públicas educacionais com vistas ao desenvolvimento regional e local, sua estrutura multicampi com unidades de ensino espalhadas pelo território brasileiro tem permitido a mudança na vida de muitos jovens que, até então, não tinham perspectiva de desenvolvimento pessoal ou profissional. Ao ofertar desde a educação básica integrada com os cursos técnicos até o doutorado, essas instituições verticalizadas se constituem em espaços dinâmicos e com alto potencial de desenvolvimento de saberes.

Face ao exposto, a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, adotada nos Institutos Federais, constitui-se em espaços de participação que permitem ao educando acesso durante o ensino médio à pesquisa, aos cursos de extensão, desenvolvimento de projetos, entre outros, constituindo mais um espaço educativo, para que o educando desenvolva sua autonomia no contexto da formação humana integral, conforme declara Pacheco (2010, p. 15):

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da

capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

As atividades integradoras precisam estar comprometidas com a formação integral do educando, uma vez que a integração entre teoria e prática consiste em um dos sentidos dessa formação. Logo,

A força criativa desenvolve-se, principalmente, por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Somando-se às atividades integradoras, tem-se a Política de Acompanhamento de Egressos (PAE), que se constitui em uma ação institucional do IF Goiano que visa acompanhar o decorrer da vida profissional do egresso, sua inserção no mundo produtivo, retroalimentando, dessa maneira, a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 2018). Com isso, abre-se mais um espaço para a participação do aluno que já concluiu o seu curso/formação no IF, podendo, por meio do seu olhar crítico, contribuir para a melhoria na oferta de cursos e funcionamento institucional. Tem como objetivos a consolidação de vínculo, reintegração dos egressos à comunidade acadêmica, valorização profissional, divulgação de oportunidades de emprego, dentre outros. Mas, para que esse espaço se mostre efetivo, é preciso participação ativa dos egressos e a aplicação prática das informações obtidas desse público (BRASIL, 2018).

5) Categoria: Espaços de participação para equidade

Nessa categoria, classificamos a Política de Assistência Estudantil que, por meio dos auxílios transporte, moradia, permanência, alimentação, residência estudantil; bolsas vinculadas aos projetos; bolsas de monitoria; atenção à saúde, realização de atividades culturais, esportivas e lazer; intercâmbios e eventos, se materializam no IF Goiano. Sendo que o “foco dos Institutos Federais será a justiça social, a **equidade**, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010, p. 3, grifo nosso). O princípio da equidade e justiça social são listados como objetivos a serem alcançados pela Política de Assistência Estudantil do IF Goiano, pois, de acordo com o Manual de Assistência Estudantil:

Art. 2º A Assistência Estudantil deve ter por objetivos:
I - contribuir para a promoção do bem-estar biopsicossocial do estudante;
II - favorecer a autonomia, independência e o rompimento das desigualdades;
III - promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a reflexão crítica acerca da realidade social em que estão inseridos;
IV - assegurar ao estudante a prestação de serviços com vistas à igualdade e isonomia, considerando a diversidade cultural, social e econômica;
V - contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, como forma de minimizar a reprovação e evasão escolar; e
VI - **Constituir-se uma ferramenta e veículo de equidade e justiça social** (BRASIL, 2019a, p. 13, grifo nosso).

Em relação à equidade, Sposati (2010) destaca que é preciso reconhecer as diferenças e criar condições para que todos possam ter acesso ao mesmo conhecimento, assim, é:

[...] um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Por exemplo, não se pode pensar que tratar do mesmo modo uma criança, um adulto, ou um idoso seja igualdade (SPOSATI, 2010, p.1).

Nesse sentido, Lück (2013) pontua que, aos que apresentarem uma maior dificuldade de participação, devem ser dispensadas condições que vão suprir tal necessidade, assim, as ações se dão no sentido de garantir a participação de forma igualitária. Conforme exposto, a Política de Assistência Estudantil deve afastar-se do assistencialismo, sendo, portanto, um mecanismo capaz de garantir condições materiais e objetivas para que o educando tenha acesso à formação humana integral, proposta para os Institutos Federais. A perspectiva não é igualar todos os alunos, mas utilizar a Política de Assistência para compreender o contexto sócio-histórico-cultural do aluno e poder contribuir para a superação das dificuldades, dos obstáculos que o impedem de ter acesso à formação humana integral, plena.

O Manual de Assistência Estudantil reforça que as ações se dão no intuito de garantir o acesso e permanência do educando na instituição:

Há a necessidade de compreender que o estudante é um sujeito integral e percebe a realidade na qual está inserido, os aspectos culturais e socioeconômicos desta realidade e que as relações que

estabelece são determinantes para que consiga ter êxito no processo de ensino-aprendizagem, tendo assim um acesso efetivo à educação (BRASIL, 2019a, p. 7).

Medeiros (2020), em sua pesquisa, busca identificar como a Política de Assistência Estudantil é ofertada nos cursos técnicos de nível médio do IF Goiano - Campus Morrinhos e como tem influenciado na permanência e êxito desses alunos. A referida autora conclui que, das áreas previstas no programa, somente a disponibilização de creche não está materializada, porém, em relação ao auxílio moradia e transporte, é preciso ampliar a oferta, uma vez que muitos alunos não são contemplados. Destaca, ainda, a necessidade de uma maior divulgação para os alunos, para que possam conhecer de forma mais aprofundada seus direitos. Ainda na pesquisa, é relatado que alguns projetos de ensino e pesquisa envolvem áreas da Política de Assistência.

A análise documental possibilitou identificar quais mecanismos de participação o IF Goiano - Campus Morrinhos disponibiliza aos estudantes, assim, é preciso entender esses espaços sob a visão dos jovens presentes nesse contexto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com esses alunos, descrita abaixo.

4.2 Quem são os participantes da pesquisa?

Os participantes da pesquisa foram os alunos do 2º ano do EMI do IF Goiano - Campus Morrinhos (matriculados no ano de 2020), totalizando 21 alunos. Destes 21, temos como participantes 62% (13/21) do EMI Informática, 33% (7/21) do EMI Agropecuária e 5% (1/21) do EMI Alimentos. Houve uma maior participação na pesquisa dos alunos do EMI Informática, podendo ser em razão de possuírem o maior número de matriculados no segundo ano, sendo 39 alunos, enquanto no EMI em Agropecuária tem-se 30 matriculados e a menor quantidade de matriculados está no EMI em Alimentos (12 alunos). A faixa etária dos participantes no momento da pesquisa eram 19,1% (4/21) com 16 anos, 71,4% (15/21) com 17 anos e 9,5% (2/21) tinham 18 anos.

Os alunos que responderam ao questionário, em relação à escolaridade da mãe ou responsável declararam que 53% (9/17) têm ensino médio, 17,6% (3/17) possuem ensino superior, 17,6% (3/17) cursaram o fundamental II (antigo ginásio) e 11,8% (2/17) tem o fundamental I. Quanto à escolaridade do pai ou responsável

41,2% (7/17) possuem o ensino médio, 29,4% (5/17) o fundamental II, 11,8% (2/17) tem o fundamental I, 11,8% (2/17) o ensino superior e 5,9% (1/17) têm mestrado. Logo, somente 17,6% dos alunos têm escolaridade inferior a dos pais ou responsáveis. O autor Fuks (2011, p. 161) destaca que a escolaridade e renda influenciam na participação individual, assim,

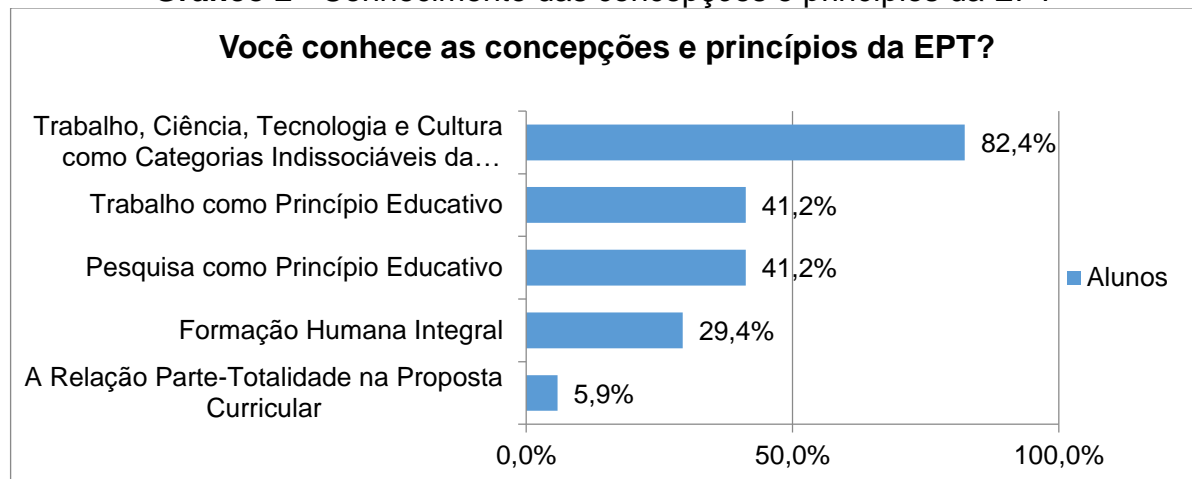
[...] sabemos que a participação individual varia, em grande medida, em função da escolaridade e renda. Esperamos, portanto que, se não transmitem, diretamente, um *ethos* participativo aos filhos, esses fatores sejam, em parte, responsáveis por criar condições favoráveis para a transmissão familiar de uma atitude mais participativa.

Definido o perfil dos participantes, passamos, então, para a análise das percepções e da visão do educando com a finalidade de entender seu nível de conhecimento e participação em relação à estrutura administrativa, organização escolar, canais democráticos disponibilizados e concepções da Educação Profissional.

4.3 Percepção do educando quanto aos princípios e concepções da EPT

Com a finalidade de entender se os alunos participantes da pesquisa conhecem os princípios e concepções da EPT, contexto da formação escolar no qual estão inseridos, utilizamos, no questionário, uma proposição fechada para assinalarem os conceitos os quais conheciam. Nesse sentido, também foi inserida uma pergunta aberta para descreverem os motivos que os levaram a escolher o EMI como etapa última da formação básica.

Dentre as concepções presentes no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a que os participantes mais assinalaram conhecer foi trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, com 82,4% (14/17). Em sequência, com 41,2% (7/17) assinalado, foram as concepções trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio educativo. A formação humana integral aparece com 29,4% (5/17) e a relação parte-totalidade na proposta curricular foi assinalada por um participante (5,9%), conforme demonstrado no Gráfico 2. Nessa proposição, os participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma concepção da EPT.

Gráfico 2 - Conhecimento das concepções e princípios da EPT

Os dados apresentados revelam que a concepção menos conhecida pelos alunos é a relação parte-totalidade na proposta curricular, e talvez seja essa a concepção à qual estejam mais próximos, por se tratar especificamente do currículo e na forma como os conteúdos são mediados pelos professores. Assim, reforça que “que a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35).

Em relação aos motivos que influenciaram a escolha pelo EMI ofertado pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, foram listadas 30 motivações, pois alguns participantes citaram dois ou três motivos. Foi feita a categorização das unidades de registro, sendo elas: qualidade do ensino; integração entre ensino médio e a EPT; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; indicação e mercado de trabalho. A categorização foi estabelecida buscando associar a escolha pelo EMI com as características das concepções e princípios desta formação.

4.3.1 Qualidade do Ensino

Dentre as motivações mais citadas, temos a qualidade do ensino, com 14 apontamentos. Os participantes consideram que o IF Goiano oferta um ensino de qualidade, é uma escola renomada, melhor opção na região, possui professores e técnicos administrativos de qualidade, além de os alunos apresentarem bons resultados, conforme descritas abaixo:

Pois escutei vários comentários de que **era muito bom**, professores e administrativos de uma **qualidade ótima**, um **ensino** pra lá de **bom** (A1, 2021, grifos nossos).

Pois, o ensino médio do IF Goiano **é melhor que** as escolas estaduais e municipais de ensino médio onde moro (A2, 2021, grifo nosso).

Porque é uma **escola renomada**. Que apresenta **bons resultados** dos alunos (A3, 2021, grifos nossos).

Porque além de ter **uma boa formação** no ensino médio (A4, 2021, grifo nosso).

Achei a **melhor opção** na região (A7, 2021, grifo nosso).

Por conta do curso técnico, e do **ensino de qualidade** (A8, 2021, grifo nosso).

Para ter acesso a uma **educação melhor** (A11, 2021, grifo nosso).

Melhor opção (A15, 2021).

Por mais **oportunidades de aprendizado**, e por acreditar ter a **melhor grade de ensino** da rede pública (A16, 2021, grifos nossos).

Escolhi, pois estava a procura de concluir o **ensino médio com qualidade** (A17, 2021, grifo nosso).

O ensino de qualidade, ofertado pela RFEPCT, é destacado por Moura e Benachio (2021), quando discutem que, sob o pretexto em melhorar a qualidade de ensino, a reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) é proposta. Os referidos autores destacam que os resultados alcançados pelos alunos do EMI da RFEPCT de ensino no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) são significativos. Embora não concordem com a utilização de tal indicador, por não considerar as especificidades das unidades escolares, ainda assim utilizam tais dados em razão de serem citados para a implementação da reforma, dessa forma, “é curioso e questionável que não se tome a rede federal como modelo educacional, que já existe e apresenta excelência de resultados, superando, inclusive, a média da OCDE e de muitos dos países mais bem avaliados” (MOURA; BENACHIO, 2021, p. 173).

4.3.2 Integração entre ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica

A integração entre ensino médio e a EPT, um dos sentidos atribuídos à formação humana integral, é citada 11 vezes como motivo de escolha do aluno em cursar o ensino médio no IF Goiano. O fato de proximidade com área técnica de agropecuária ou informática foi citado por alguns alunos, assim como a oferta de cursos técnicos e aulas práticas. Conforme detalhado abaixo:

Porque também **gosto muito de fazenda** e essas coisas, e fiquei sabendo que tinha **aula prática nos cursos** que a gente escolhia (A1, 2021, grifo nosso).

Vi uma oportunidade de **estudar informática** (A3, 2021, grifo nosso).

Também me interessei pelo curso **técnico em informática** (A4, 2021, grifo nosso).

Aprender mais sobre informática (A5, 2021).

Me interesseo **bastante na área** (A6, 2021, grifo nosso).

Principalmente pelos **cursos técnicos** (A7, 2021, grifo nosso).

Por conta do **curso técnico** (A8, 2021, grifo nosso).

Por gostar muito da **área de agropecuária** (A10, 2021, grifo nosso).

Por causa do **curso técnico** (A12, 2021, grifo nosso).

Porque **gosto da área** (A14, 2021, grifo nosso).

O EMI consiste em uma alternativa que possui as bases de uma educação politécnica (MOURA, 2007). O autor destaca que grande parte dos jovens não pode aguardar o término da educação básica para inserir-se no mundo do trabalho, em razão das condições econômicas. Dessa forma, o EMI ofertado pela RFEPCT de ensino deverá “consolidar essa oferta que conjuga ensino médio e educação profissional na perspectiva da formação integral dos sujeitos que a ela tiverem acesso” (MOURA, 2007, p. 28). Ao citar a escolha pela área ou pelo curso técnico, os alunos reforçam que a oferta do EMI é um diferencial.

4.3.3 Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

O PDI do IF Goiano (BRASIL, 2018) traz que as atividades de ensino, pesquisa e extensão têm como função democratizar o saber, podendo ser realizadas em tempo ou espaço diversos, assim, “são voltadas à socialização dos saberes teóricos e práticos, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 22). Importante destacar a percepção do(a) aluno(a) ao relatar que tais atividades proporcionam maiores oportunidades, conforme descrito abaixo:

Dar maiores oportunidades ao estudante, como participação em **concursos, projetos de extensão** e etc. (A2, 2021, grifo nosso).

Percebemos, no trecho descrito, o olhar do (a) jovem para as atividades ofertadas aos alunos, conforme foi destacado por Dayrell, Gomes e Leão (2010), que as atividades diferenciadas propiciam um maior envolvimento destes. Esses espaços se colocam como essenciais para o desenvolvimento da autonomia do educando.

4.3.4 Indicação

Decidimos incluir essa categoria, apesar de não estar diretamente ligada às concepções e aos princípios da EPT, uma vez que, dentre os 30 motivos citados, este foi citado duas vezes.

Por **recomendações** (A9, 2021, grifo nosso).

Por **influência familiar** (A13, 2021, grifo nosso).

Ao considerarmos o objeto de estudo desta pesquisa, o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação, voltamos em Paro (2017, p. 217), quando o autor destaca que ser autônomo é quando “alguém que se governa por si mesmo”. Assim, uma pequena parcela dos participantes da pesquisa relata que a escolha pelo EMI foi feita por influência e não por vontade própria.

4.3.5 Mercado de trabalho

A categoria mercado de trabalho foi citada duas vezes, conforme unidades de registro descritas abaixo:

Para ter mais oportunidades no **mercado de trabalho** (A5, 2021, grifo nosso).

Também por **oportunidades** (A9, 2021, grifo nosso).

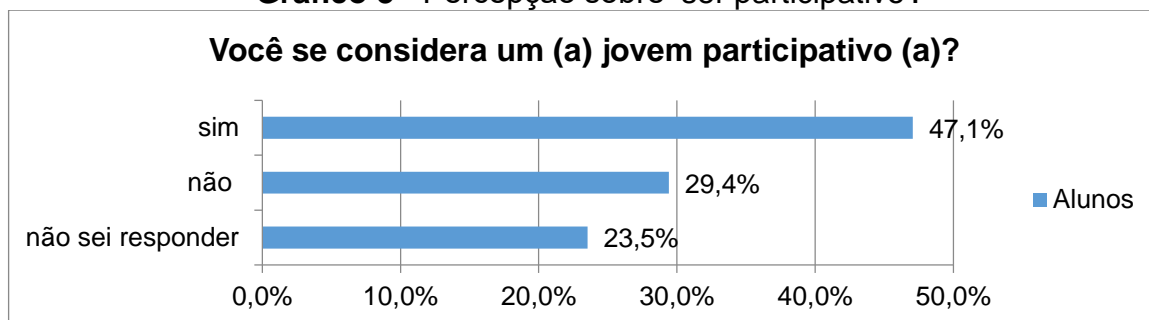
Aparece, aqui, a dualidade histórica da formação profissional no Brasil, embora o trabalho como categoria econômica seja necessário para a sobrevivência, é preciso uma formação para além do mercado de trabalho, para além da simples profissionalização, cenário este pretendido pelo EMI (MOURA, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

4.4 Espaços democráticos: conhecimento e participação

Neste eixo de análise, foram concentradas as questões fechadas relacionadas ao olhar do(a) aluno(a) em relação aos espaços democráticos e participativos identificados por meio da análise documental. Os dados coletados, por meio da proposição aberta direcionada aos alunos que estão como representantes, vice-representantes e secretários de turma (Apêndice C), também serão utilizados.

Os alunos participantes da pesquisa que declararam ser participativos correspondem ao percentual de 47,1% (8/17), 29,4% (5/17) não se consideram participativos, ainda 23,5% (4/17) não sabem responder se são ou não participativos, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Percepção sobre 'ser participativo'.

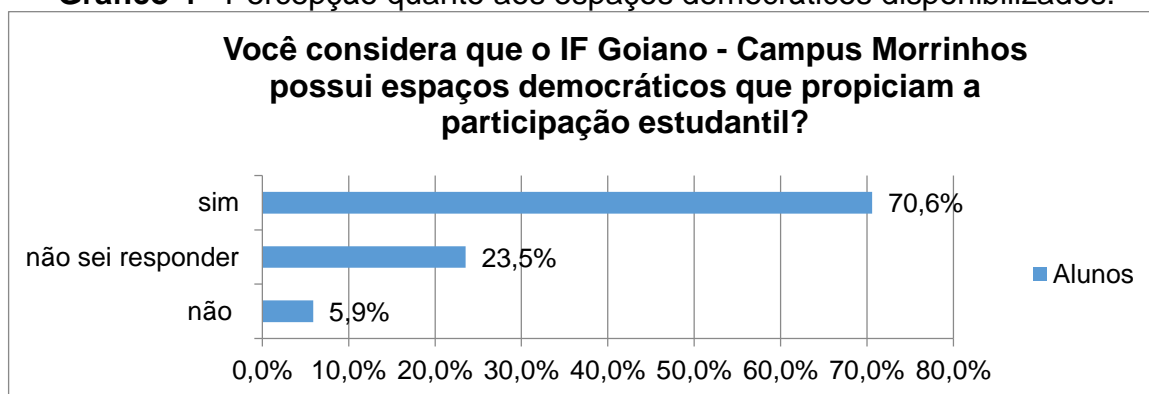


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Paro (2011) destaca que a autonomia do educando depende da educação tomada como prática democrática que tem a participação como elemento fundamental. Vale destacar que quase $\frac{1}{4}$ dos jovens não consegue definir se são ou não participativos, nesse sentido, podemos destacar o exposto por Lück (2013), quando descreve as várias faces da participação. Para a referida autora, a participação vai desde a presença física até a participação como engajamento, logo, percebemos que a dúvida em se posicionar pode estar relacionada ao conceito que o jovem tem de participação e seus níveis de comprometimento.

Conforme exposto no Gráfico 4, abaixo, a maioria dos alunos, ou seja, 70,6% (12/17), considera que o IF Goiano - Campus Morrinhos possui espaços democráticos que propiciam a participação, 5,9%, ou seja, um participante da pesquisa, afirmam não possuir espaços. Os que não sabem responder em relação à existência dos espaços democráticos somam 23,5% (4/17). Diante do exposto, observamos que não basta prever mecanismos de participação, mas as práticas participativas devem ser incentivadas, visto que a participação democrática não ocorre de forma espontânea (PARO, 2016).

Gráfico 4 - Percepção quanto aos espaços democráticos disponibilizados.

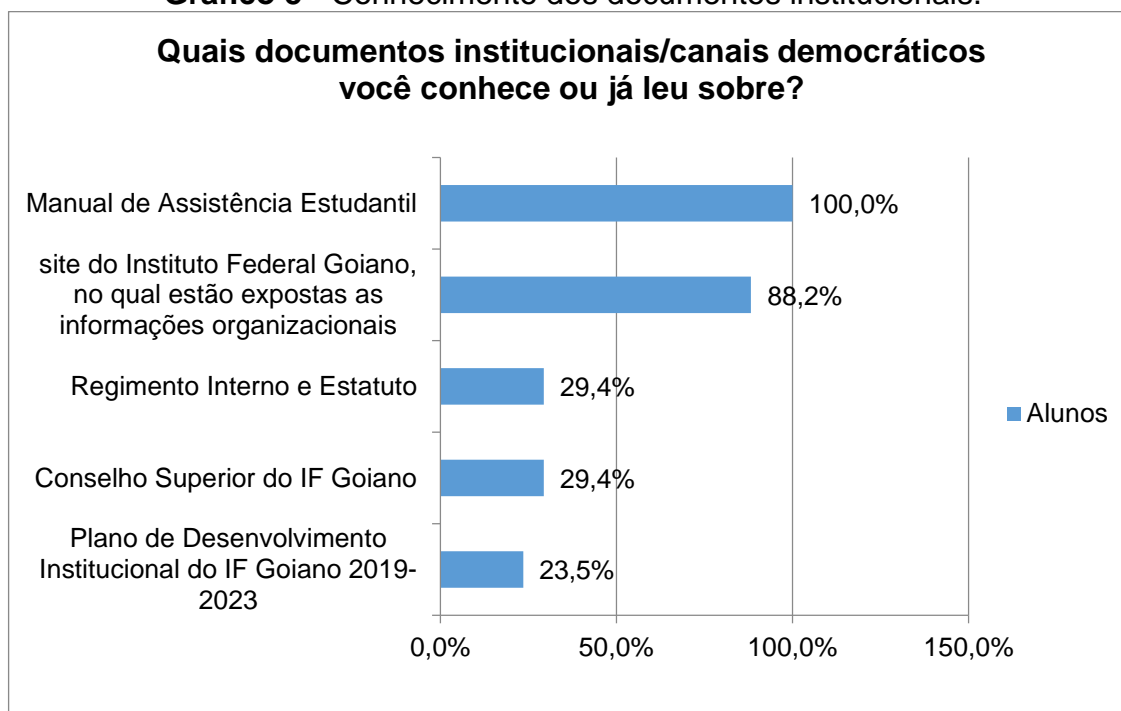


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao serem questionados sobre quais documentos institucionais ou canais democráticos os alunos conhecem ou já leram, todos assinalaram o Manual de Assistência Estudantil (100%), 88,2% (15/17) disseram conhecer o *site* do IF Goiano, no qual estão expostas as informações organizacionais. Em relação aos documentos institucionais, 29,4% (5/17) dos alunos marcaram Regimento Interno e Estatuto e 23,5% (4/17) conhecem o PDI do IF Goiano. Em relação ao órgão colegiado máximo da instituição, o Conselho Superior foi assinalado por 29,4%

(5/17) dos participantes da pesquisa, conforme demonstrado no Gráfico 5. Nessa questão, os respondentes poderiam marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 5 - Conhecimento dos documentos institucionais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os resultados demonstram que os alunos têm acesso ao Manual de Assistência Estudantil, porém, o mesmo não acontece em relação ao PDI do IF Goiano. Dessa forma, esses dados sugerem a necessidade de uma maior aproximação dos alunos de tal documento que é elaborado de forma coletiva e que:

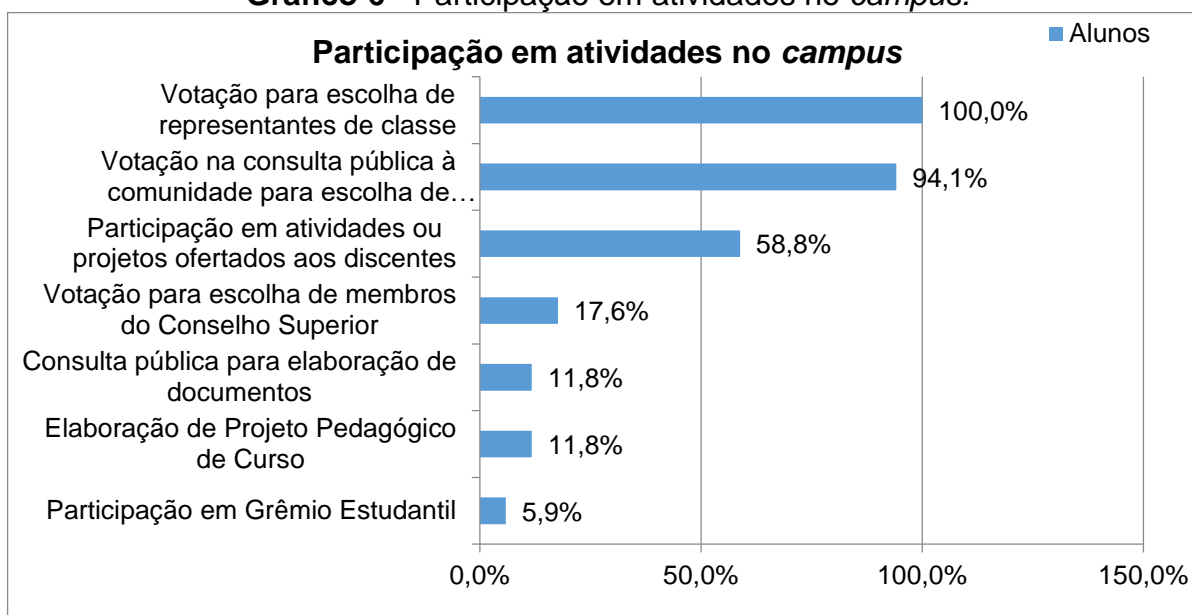
[...] identifica o IF Goiano no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 8).

Em relação às atividades que já participaram no *campus*, todos assinalaram ter votado na escolha do representante de turma. Em relação ao processo de consulta à comunidade para escolha do Diretor do *campus* e Reitor, 94,1% (16/17) dos alunos exerceram seu direito ao voto. Considerando que, em relação à participação em atividades no IF Goiano - Campus Morrinhos, os participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma alternativa, temos que 58,8% (10/17) dos alunos relatam ter participado de atividade ou projetos ofertados aos discentes.

Em relação à votação para a escolha de membros do Conselho Superior 17,6% (3/17) afirmam ter participado da escolha dos conselheiros. A discrepância em relação à participação para escolha de dirigentes escolares e de membros do Conselho Superior pode ser em razão de uma maior divulgação para eleição de dirigentes escolares. Há que destacar também, que o último processo de escolha para membros do Conselho Superior ocorreu em 2020 de forma eletrônica, em decorrência da pandemia do coronavírus.

Uma porcentagem de 11,8% (2/17) dos alunos declara ter participado de consulta pública para elaboração de documentos e elaboração de Projeto Pedagógico de Curso. Em relação ao grêmio estudantil, 5,9% (1/17) afirma ter participado da agremiação, conforme demonstrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Participação em atividades no *campus*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

É importante destacar que 94,1% (16/17) dos alunos afirmam a participação na escolha de dirigentes escolares. Dessa forma, os participantes da pesquisa se mostraram participativos, uma vez que a abstenção geral dos alunos no Campus Morrinhos nesse processo de consulta tenha sido alta (45,09%), conforme demonstrado na Figura 5:

Figura 5 - Resultado final apuração de votos - 2019.

CAMPUS MORRINHOS	NÚMEROS ABSOLUTOS				NÚMEROS PERCENTUAIS			
	TAE	DOCENTE	DISCENTE	TODOS	TAE	DOCENTE	DISCENTE	TODOS
Aptos a votar	69	88	1262	1419	--	--	--	--
Votantes	61	83	693	837	88,41%	94,32%	54,91%	--
Abstenções	8	5	569	582	11,59%	5,68%	45,09%	--
CLARICE	25	39	372	436	36,23%	44,32%	29,48%	36,68%
PROF. LUCIANO CHUCHU	33	42	317	392	47,83%	47,73%	25,12%	40,22%
Branços	2	1	2	5	2,90%	1,14%	0,16%	1,40%
Nulos	1	1	2	4	1,45%	1,14%	0,16%	0,91%
Percentual total de votos (art 79, IV)	--	--	--	--	--	--	--	79,21%

Fonte: IF Goiano (2019).

Em relação ao processo de escolha, temos o posicionamento do (a) A18 (2021), quem relata ter participado do processo de escolha somente para exercer o direito ao voto, mesmo não considerando boas as propostas dos candidatos:

Eleições: participei, no entanto foi **apenas para exercer meu direito**, porém não acho que as propostas dos candidatos foram tão boas (A18, 2021, grifo nosso).

Lück (2013, p. 43), sobre a participação como representação, destaca que “a eleição de diretores, praticada por vários sistemas de ensino, por si só não garante uma vivência democrática participativa, na escola”, portanto, não basta escolher, sendo preciso acompanhar a execução do projeto previsto para a unidade escolar. Em relação ao processo de consulta à comunidade, outro (a) participante da pesquisa relata:

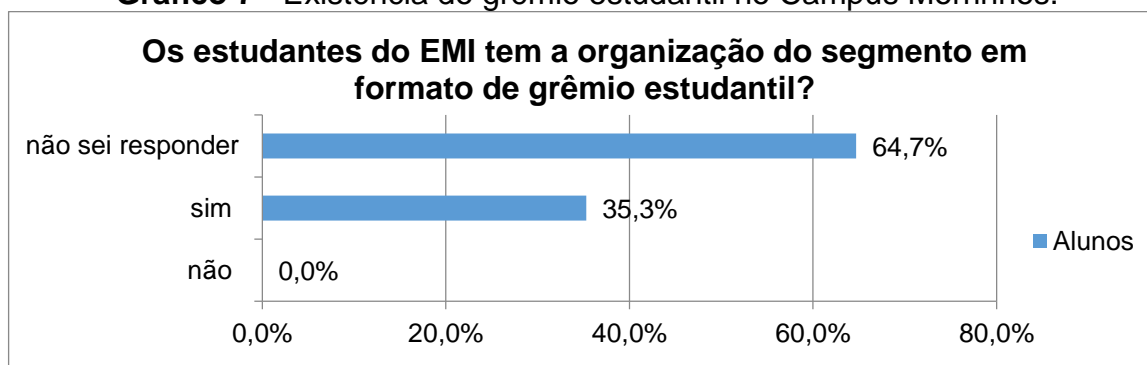
Ainda no 1º ano, pude votar nas eleições para diretor geral e reitor do IF Goiano, e fiquei muito feliz em participar desse momento, **foi o primeiro em que exerci a democracia** (A19, 2021, grifo nosso).

O relato demonstra a importância de garantir, dentro da escola, o desenvolvimento de valores para a formação cidadã, possibilitando participação política e espaços democráticos (KLEIN; TORRES, 2015).

Em relação à existência do grêmio estudantil no Campus Morrinhos, conforme apresentado no Gráfico 7, 35,3% (6/17) afirmam possuir a organização de iniciativa dos alunos, mas a maioria, 64,7% (11/17), não sabe responder. Sendo que, conforme gráfico anterior, somente 5,9% (1/17) afirmam ter participado do grêmio,

assim, 29,4% (5/17) dos que afirmam possuir a organização estudantil não participaram de suas atividades.

Gráfico 7 - Existência do grêmio estudantil no Campus Morrinhos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sobre a existência da organização estudantil no Campus Morrinhos, em resposta ao questionário com pergunta aberta, os participantes da pesquisa relatam não saber da existência da agremiação, ainda sugerem a criação do grêmio estudantil para levar pautas e demandas ao conselho de classe, conforme relatado abaixo:

Sobre o grêmio estudantil, **nem sabia que tinha isso no nosso campus** (A18, 2021, grifo nosso).

Eu acho **que o que falta** no IF Goiano Campus Morrinhos, é a **construção de um grêmio acadêmico**, que comportaria um representante de cada curso técnico (eleito democraticamente) que pudesse levar as pautas e demandas estudantis aos famosos "Conselhos de classe", para tornar mais acessível o contato docente -> discente -> coordenação (A19, 2021, grifo nosso).

É possível perceber, no relato acima, um descontentamento com os conselhos de classe, quando o(a) participante da pesquisa coloca entre aspas e utiliza o adjetivo 'famosos'. É pertinente destacar o proposto por Dias e Rodrigues (2020) sobre o conselho de classe participativo, que permitiria uma ampla participação dos alunos e não somente o representante de classe, assim, poderiam debater problemas reais com a participação efetiva da maioria dos alunos. É importante salientar que "é um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los" (DIAZ BORDENAVE, 2013, p. 79).

Em relação ao grêmio estudantil, em razão de opiniões divergentes dos participantes da pesquisa, não foi possível definir se está ou não constituído no IF Goiano - Campus Morrinhos. Por se tratar de um colegiado de iniciativa dos estudantes, a formação do grêmio deve ser elaborada por eles próprios, assim, cabe à gestão escolar incentivar e possibilitar espaços ou salas para reuniões.

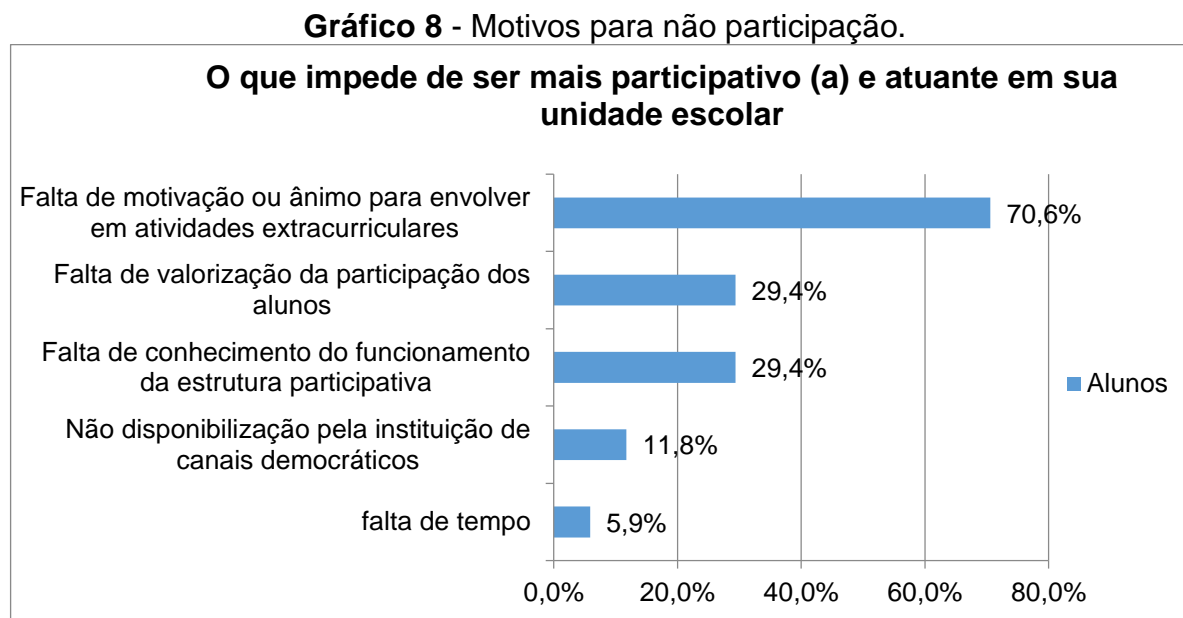
Sendo a gestão democrática um caminhar diário, deve ser ampliada no interior da escola, assim, é preciso entender os fatores que dificultam tal participação. Pois “a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (DIAZ BORDENAVE, 2013, p. 29-30). Assim, a participação pode propiciar o desenvolvimento da autonomia do educando, sendo o nível mais pleno a participação como engajamento (LÜCK, 2013).

4.5 Participação como engajamento: dificuldades e possibilidades

Neste eixo de análise, foram incluídas as proposições para que os alunos opinassem quanto aos motivos que dificultam a participação mais efetiva nos espaços, bem como uma proposição aberta para que pudessem expressar suas opiniões quanto às atividades que gostariam que tivesse no *campus*. Tal proposição, amparada em Lück (2013, p. 47), quando destaca que “participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidades por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados”, se deu no sentido de identificar dificuldades para atingir esse nível mais pleno de participação.

Diante da indagação: ‘O que impede que você seja mais participativo e atuante em sua unidade escolar?’, os participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma opção, elaboradas de acordo com o referencial teórico, e, caso não tivesse um motivo descrito, poderia citar no campo ‘outros’. Os dados coletados mostram que a falta de motivação ou ânimo para envolver em atividades extracurriculares foi assinalada por 70,6% (12/17) dos alunos. Empatados com 29,4% (5/17) estão: falta de valorização da participação dos alunos e falta de conhecimento da estrutura administrativa. A opção ‘não disponibilização pela instituição de canais democráticos’ foi assinalada por 11,8% (2/17) dos alunos. Em

'outros', foi descrito somente falta de tempo por um (a) participante da pesquisa (5,9%), conforme demonstrado no Gráfico 8, abaixo:

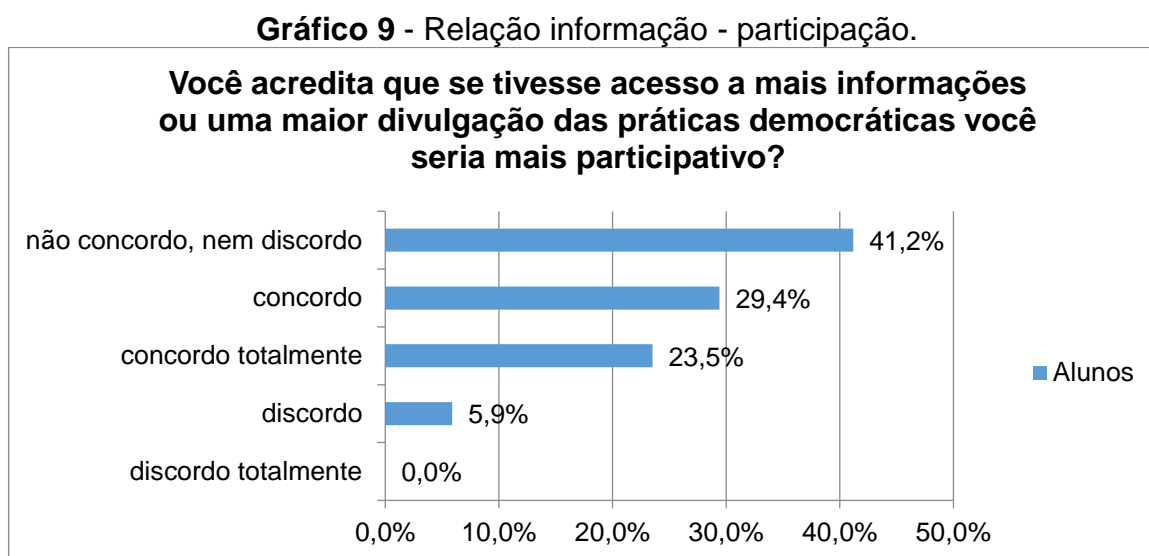


O fato de desconhecer a estrutura participativa e o seu funcionamento é relevante, pois ninguém se apropria ou toma parte em uma discussão de algo que não conhece, assim, voltamos em Diaz Bordenave (2013), quando destaca que a informação é a menor forma de participação. Nesse sentido, um(a) dos(as) participantes da pesquisa relata que “muitas das notícias e comunicados deixam a desejar, muitos eventos passam despercebidos, em relação ao ensino técnico e médio” (A20, 2021). Ressalta a importância de divulgar, de informar, de estimular a participação, para tanto, é preciso levar a informação, tornar o educando parte do processo, com o objetivo de possibilitar uma participação como engajamento. O(a) participante destaca, ainda, que no 1º ano “a maioria se sente perdido, até passar a fase de adaptação muitos desistem ou seguem sem mesmo saber de muitas oportunidades no Instituto” (A20, 2021), como podemos ver no trecho abaixo:

Eu como vice-representante de sala, em anos anteriores, representante, sinto que mesmo havendo "cargos", muitas das notícias e comunicados deixam a desejar, muitos eventos passam despercebidos, em relação ao ensino técnico e médio, principalmente no 1º ano no Instituto. Acredito que a maioria se sente perdido, até passar a fase de adaptação muitos desistem ou seguem sem mesmo saber de muitas oportunidades no Instituto, enfim no

meu ponto de vista isso deveria ser levado mais a sério (A20, 2021, grifo nosso).

Ainda em relação à informação, foi questionado aos participantes da pesquisa se o acesso a mais informações proporcionaria uma maior participação, os que concordam são 29,4% (5/17), os que concordam totalmente representam 23,5% (4/17) dos respondentes e os que não concordam e nem discordam somam 41,2% (7/17). Um(a) participante (5,9%) discorda que ter acesso a mais informações estimularia uma maior participação. Dessa forma, a maioria dos alunos demonstra ver a importância da informação, de conhecer para poder participar e opinar. Os percentuais estão representados no Gráfico 9:



Com base em Dayrell, Gomes e Leão (2010), quando destacam que os espaços de participação precisam ser revistos amparados não somente no mundo adulto, como também sob o olhar do jovem, no caso desta pesquisa o jovem do EMI, foi proposta uma pergunta aberta para que indicassem as atividades com as quais se identificavam. As respostas foram diversas, fato que não possibilitou a categorização, assim, identificamos as unidades de registro, conforme descritas abaixo:

Hum, não sei, talvez algo **mais cultural** (A2, 2021, grifo nosso).

Gostaria que houvesse **projetos voltados para disseminação da educação democrática**, que nos ajudassem a ter base para um bom

posicionamento e conhecimento para exercer nossos direitos (A4, 2021, grifo nosso).

Algo mais relacionado ao **mundo ambiental**, não sei se já possui algum projeto, mas eu gostaria muito de participar (A5, 2021, grifo nosso).

Debates sobre temas importantes que acontecem no **meio social** (A6, 2021, grifo nosso).

Olimpíadas estudantis e interclasses (A7, 2021, grifo nosso).

Área de **games** (A13, 2021, grifo nosso).

Jornal (A15, 2021).

Algo *de economia, liderança, como empreender no mercado*, algo do tipo: jovem na liderança, essas coisas do tipo (A17, 2021, grifo nosso).

É bastante interessante as atividades propostas, mas poderiam ter mais viagens pra conhecimentos como por exemplo **ir a museus e lugares com histórias** dos antepassados. Gostaria de viagens a lugares históricos, premiações de melhores alunos (tanto em notas quanto em comportamento). **Brincadeiras e competições** entre turmas A e B (que não seja futebol) (A21, 2021, grifo nosso).

Pelos apontamentos dos alunos, percebemos uma vontade em entender o mundo a sua volta, quando destacam atividades culturais, economia, liderança, educação democrática, meio ambiente e meio social. Essa é uma visão que se coaduna com a formação humana integral, uma formação plena que possibilita desenvolver todas as dimensões da vida, articulando o trabalho, a ciência e a cultura. Há que destacar que, quando a escola desenvolve em seu interior atividades nas quais os jovens se reconhecem, há pertencimento e a escola se consolida como espaço para formação das identidades juvenis (MARTINS; CARRANO, 2011).

Por outro lado, 47,1% (8/17) dos participantes deram respostas evasivas, como: “acho que nenhuma mais” (A8, 2021), “no momento não recordo nenhum” (A9, 2021), ou não souberam opinar. Percebemos, então, uma discrepância entre os posicionamentos dos jovens, enquanto alguns demonstram o interesse por conhecer aspectos de uma formação para a vida, outros não conseguem articular uma resposta em relação à atividade que se identificam.

Em relação às atividades citadas pelos jovens, com as quais se identificam, reforça que eles tendem a utilizar a própria juventude como participação, assim, atividades culturais, esportivas e ligadas ao lazer proporcionam um maior

envolvimento (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010). Ainda nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 115) reforçam que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”.

Nesse sentido, podemos associar à Teoria do *Flow*, elaborada por Csikszentmihalyi (2020). Segundo o referido autor, quando os desafios se dão na mesma proporção que as habilidades, ocorre a experiência ótima, a concentração plena, ou seja, há engajamento, para tanto, é preciso ter consciência dos desafios e acreditar ter as habilidades necessárias. O autor destaca ainda que, para ocorrer a entrega plena à atividade, é preciso ter metas claras e *feedback* imediato, dessa forma, a pessoa vai até seu limite para alcançar algo que seja satisfatório (CSIKSZENTMIHALYI, 2020).

Ainda nesse sentido, podemos destacar um projeto citado duas vezes pelos participantes, relatando a experiência que tiveram:

Como aluno do ensino médio, já tive a oportunidade de ser mentor no projeto de extensão de língua espanhola "Conectados por el idioma", que me trouxe muito aprendizado (A1, 2021).

A atividade que eu mais gostei/me identifiquei foi quando eu fui monitora do projeto de extensão: "*Conectad@s por el idioma: uma proposta de interação social em tempos de pandemia*", orientado pela prof. Érica de espanhol, e o Professor Marcus Vinicius de história/sociologia, que aconteceu de Abril a dezembro de 2020 (A19, 2021).

Podemos perceber que a participação ocorreu com engajamento (LÜCK, 2013) ao relatarem que trouxe aprendizado, que se identificaram com o projeto de extensão. Conforme apontamentos no referencial teórico, há várias nuances para a participação, mas, para que a experiência possa realmente influenciar o desenvolvimento da autonomia do educando, é necessário um envolvimento, uma participação com engajamento.

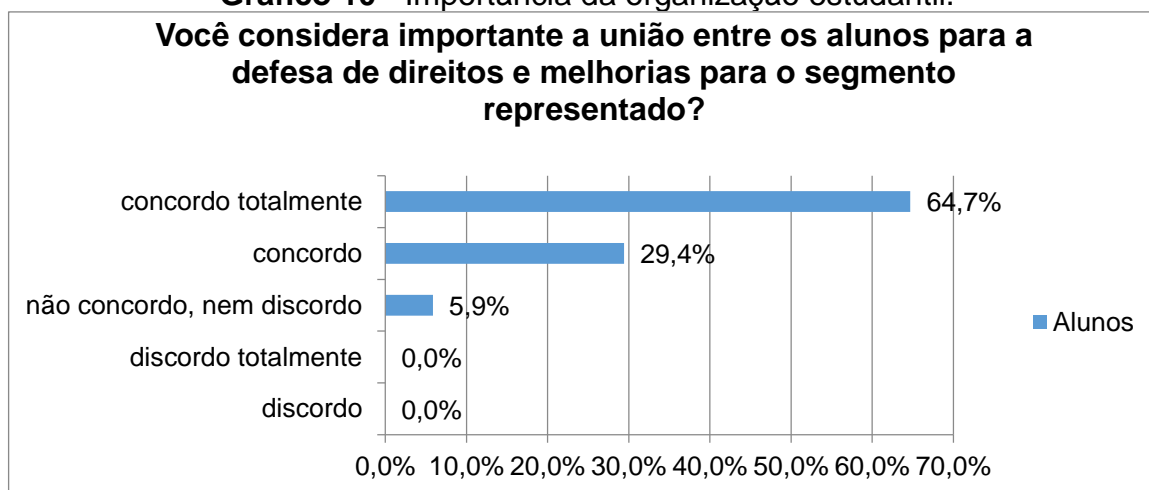
4.6 O desenvolvimento da autonomia do educando

As proposições analisadas neste eixo se deram no sentido de entender se o educando reconhece o movimento participativo como um diferencial que irá propiciar

condições para a definição de si, para o seu fazer autônomo. Dessa forma, foram propostas duas questões fechadas e duas abertas.

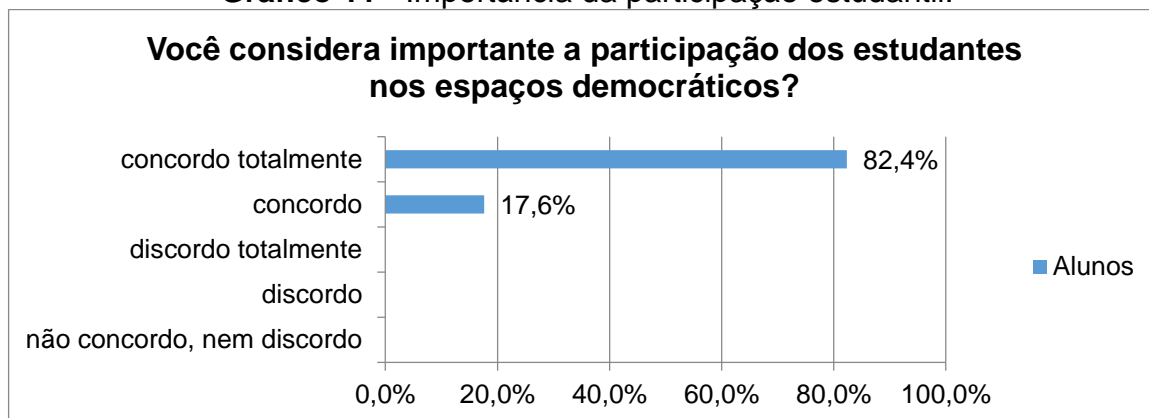
Ao serem questionados sobre a importância da união dos alunos para a defesa de direitos e melhorias (Gráfico 10), 94,1% (16/17) dos participantes se posicionaram concordando com a proposição, destes, 64,7% (11/17) concordam totalmente e 29,4% (5/17) concordam, ao passo que 5,9% (1/17) não concordam e nem discordam da proposição. Nesse sentido, os participantes se mostram favoráveis à formação de colegiados.

Gráfico 10 - Importância da organização estudantil.



Sobre considerar importante a participação nos espaços democráticos (Gráfico 11), 82,4% (14/17) concordam totalmente e 17,6% (3/17) concordam com a proposição. Logo, percebemos que há uma vontade para a participação.

Gráfico 11 - Importância da participação estudantil.



Uma das perguntas abertas direcionadas aos participantes da pesquisa questionava se, na opinião deles, a participação poderia contribuir para seu futuro profissional e sua formação como cidadão, e por que poderia ou não contribuir. As afirmações negativas dentre os 17 participantes foram duas, sendo um “não” (A13, 2021) e um “não sei responder” (A14, 2021). Logo, 88,2% (15/17) concordam que participar nos espaços democráticos contribui para sua formação. Com base nas respostas, foram identificadas as unidades de registro e categorizadas em: experiências e pensamento crítico.

4.6.1 Experiências

Dentre os que concordam, apontam argumentos como ter experiências, maior afinidade, proporcionando uma maior preparação para situações parecidas, preparar para o futuro, conforme descrito abaixo:

Sim. Pois assim ganharei **mais experiências**, assim como, serei mais ativo e até mesmo irei ficar preparado para qualquer situação parecida (A5, 2021, grifo nosso).

Sim. Para ter **uma afinidade maior** com a área desde cedo (A9, 2021, grifo nosso).

Sim, me daria **mais experiência** (A12, 2021, grifo nosso).

Sim! Pois nos prepararia para o **futuro profissional** (A10, 2021, grifo nosso).

Sim, ela pode contribuir para **mudanças futuras** (A11, 2021, grifo nosso).

Um dos participantes relata as participações que teve, mostrando ser bem ativo nos espaços de participação que a gestão escolar disponibiliza, como: projetos de extensão, atividades literárias, bem como programa de monitoria:

Sim, considero. Como aluno do ensino médio, já tive a oportunidade de ser mentor no projeto de extensão de língua espanhola "conectados por el idioma", que me trouxe muito aprendizado, além de ser participar do NEPEDS do IF Goiano - Campus Morrinhos. No mais, já ganhei o concurso de redação, em 1º lugar, e prêmios em atividades estudantis (A1, 2021).

Depreende que os participantes da pesquisa veem nos espaços participativos, nas ações da gestão escolar no âmbito do EMI um potencial para o desenvolvimento e que o participar nesse momento pode influenciar sua formação.

4.6.2 Pensamento crítico

Outro motivo apontado seria a construção do pensamento crítico. Nesse sentido, Freire (2011, p. 27) nos diz que “precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Os participantes citam visão crítica sobre o mundo, saber se posicionar frente às decisões e exercer o pensamento crítico, conforme descrito nos trechos abaixo:

Sim. É importante aprender a lutar pelos próprios direitos, e participar nos ajuda tanto no meio pessoal tanto profissional, já que é possível desenvolver uma **visão crítica sobre o mundo** e aprofundar conhecimentos (A3, 2021, grifo nosso).

Acredito, pois acho que me ajudar a ter uma posição frente a alguma decisão e também me ajudaria a ser **uma cidadã mais "democrática"** (A6, 2021, grifo nosso).

Sim, pois me proporciona o conhecimento de democracia, como selecionar um candidato que me represente, **sendo crítico** (A7, 2021, grifo nosso).

Sim, essa participação é sempre bem organizada e com **bons intuitos** nos projetos e atividades (A8, 2021, grifo nosso).

Sim, acho que o **pensamento crítico** é sempre importante (A17, 2021, grifo nosso).

Freire (2011) destaca que a criticidade não vem por meio da ruptura, mas com a superação da ingenuidade. Assim, exercendo o pensamento crítico, um(a) dos(as) participantes destaca que a formação se dá para a prova e não para a vida, assim, o exposto vai ao contrário das concepções da EPT, que tem na formação humana integral a sua base de atuação.

Sim, pois o sistema de ensino brasileiro atual prepara o aluno para **uma prova, não para a vida**, e com essa participação acredito que ajuda bastante na formação da responsabilidade dos alunos e formação do caráter dos mesmos (A2, 2021, grifo nosso).

Outro(a) participante da pesquisa destaca a importância da escuta dos alunos em relação às melhorias na instituição:

Sim, pois com a participação dos alunos os resultados seriam melhores em relação às melhorias na Instituição, e isso interfere no resultado final (A4, 2021).

Destacamos, também, o posicionamento do(a) participante A16, ao dizer que a participação deve ser instigada e valorizada, ainda cita ser excelente ter uma experiência ‘mais ferrenha’ na escola:

Tenho plena certeza que sim, a participação em âmbito democrático deve ser instigada e valorizada desde cedo, e como muitas coisas. Seria excelente que se tivesse uma experiência mais ferrenha na escola, isso daria uma base maior e um conhecimento de mundo muito importante no aspecto democrático (A16, 2021).

Conforme relatos apresentados, os jovens, em sua maioria, reconhecem a importância da participação nos espaços de gestão escolar, da relevância que essa participação terá em sua formação. Nesse sentido, destaca Paro (2016, p. 24): “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar”. Logo, é no cotidiano, nas ações, na participação que o educando irá incorporar conceitos, valores que vão contribuir para o seu desenvolvimento autônomo.

Outra pergunta aberta foi proposta aos alunos, para que pudessem expressar o que é ser jovem. A finalidade seria identificar nas respostas a transitoriedade, o ‘vir a ser’ citado por Dayrell (2003) como característica das juventudes. Ainda procuramos nas respostas a vontade autônoma, o ‘ser para si’ e as heteronomias, o ‘ser para outro’, a que precisam se opor para desenvolver sua autonomia, apropriando da cultura e modificando sua relação com o mundo (ZATTI, 2007; FREIRE, 2011, 2013; SAVIANI; DUARTE, 2021). As respostas dos participantes foram agrupadas nas categorias: vir a ser, ser para si e ser para outro, amparadas nos autores supracitados.

4.6.3 Vir a ser

Conforme Dayrell (2003), o momento presente do jovem, muitas vezes, não é encarado como um espaço de formação. Na visão do autor, em razão dos projetos para o futuro ou tendo em vista a formação acadêmica, o jovem não é reconhecido em seu momento atual, que o reduz à travessia para a idade adulta. Nesse sentido, a categoria reúne unidades de registro que nos discursos dos jovens demonstram essa característica. Nos relatos, podemos perceber características dessa transitoriedade destacada por Dayrell (2003), quando os participantes da pesquisa destacam que o futuro guarda muitas coisas, construir o futuro, futuro promissor, sempre estar buscando coisas novas, conforme transcritos abaixo:

[...] é saber que o futuro guarda muitas coisas (A2, 2021).

Ser jovem é o momento de começar a construir seu futuro (A4, 2021).

É ser cheio de expectativa para um futuro promissor (A5, 2021).

Ser jovem é sempre estar buscando coisas novas, sempre tentar estar inovando e também buscando aquilo que sempre sonhamos (A14, 2021).

Há que destacar que a preocupação com o futuro é natural e faz parte da construção da identidade do jovem. No entanto, Dayrell (2003) alerta que, ao somente projetar o futuro, corre-se o risco de esquecer-se do presente e de aproveitar o espaço de formação no qual o jovem se encontra.

4.6.4 Ser para si

Utilizamos, nesta categoria, o termo descrito por Freire (2011). O termo, conforme a visão do autor, representa o processo de construção da autonomia do educando, a forma como ele vai se constituindo como sujeito (ZATTI, 2007; FREIRE, 2011, 2013). Logo, procuramos unidades de registro que no discurso livre dos participantes da pesquisa, o que é ser jovem, representasse essa construção autônoma.

Os participantes da pesquisa, conforme relatos, se apropriam da realidade, das oportunidades, do que a vida oferece, destacando o posicionamento de construção, que está centrado no querer deles a construção do futuro, o planejamento, o posicionamento, o esforço nas atividades, a escolha na tomada de decisões, destacam ainda o amadurecimento nesse processo de construção de si.

Ser jovem é ter todas as oportunidades nas mãos, mas essas coisas nós temos que construir para nós (A2, 2021).

Ser jovem é pensar sobre o seu futuro, e nesse pensamento pensar também como é o futuro do mundo que você quer viver (A3, 2021).

Ter a liberdade de sonhar e traçar meu futuro (A7, 2021).

Ser jovem é saber aproveitar tudo de bom que a vida nos permite viver, sobre estar sempre em crescimento e sempre buscando melhorias (A8, 2021).

Ser jovem e ser espontâneo, livre (A9, 2021).

Sonhar e ter vontade de viver, energia pra fazer o que lhe é proposto e etc. (A10, 2021).

Jovem é aproveitar cada momento de sua vida, é se divertir, é dançar, correr, pular, sorrir, estudar, ganhar novas experiências e conhecimentos. É fazer planos, sonhar alto, é também uma fase de transições, mudanças, responsabilidade, maturidade, vários pensamentos, enfim... é uma das melhores fases da vida. É onde a mágica acontece! (A11, 2021).

Ser jovem é sonhar muito, e quebrar a cara igualmente. Bem, sobre mim, eu sou bem participativo, alguns me chamariam de inteligente, mas não gosto do adjetivo, diria que esforçado, pois tudo que faço ou tento fazer demanda muito esforço de minha parte (A12, 2021).

Ser jovem é uma mistura de sentimentos, e quando geralmente nos descobrimos e começamos a nos posicionar. E quando passamos a tomar decisões importantes para o nosso futuro, e conseqüentemente, amadurecendo no processo (A13, 2021).

Ser jovem é descobrir coisas boas e ruins sobre o mundo. Passar a ter maturidade para entender melhor sobre os sentimentos e responsabilidades, também é aprender a lidar com decepções e angústias. Com isso, é preciso se preparar para vida e aprender a ter motivação para continuar lutando pelos seus sonhos (A15, 2021).

Ser jovem é estar no auge da disposição e conseguir planejar e alcançar suas metas (A16, 2021).

Os jovens demonstram ter consciência de que são agentes dessa construção autônoma. Nesse sentido, por viverem as experiências, as situações, os jovens são capazes de demonstrar uma consciência mais crítica da realidade (SAVIANI; DUARTE, 2021). A construção de uma identidade autônoma se faz pela postura ativa, o aluno inserido em um contexto não pode escolher tudo por vontade própria, em razão das condições existentes, mas, ao apropriar-se do saber historicamente produzido, o aluno pode desenvolver-se de forma crítica e na prática fazer-se autônomo (SAVIANI, 2021).

4.6.5 Ser para outro

Para Freire (2013), o termo 'ser para outro' representa não se opor à realidade e fazer-se com base na vontade do outro. Ainda assim, a heteronomia representa a opressão ou alienação à qual o sujeito está submetido (ZATTI, 2007). Com isso, as unidades de registro aqui incluídas representam características da vontade alheia a do educando, na qual o jovem age não por sua própria vontade, mas pela influência de outra pessoa ou do meio.

Os participantes da pesquisa relatam a pressão que sofrem para o ser alguém na vida, a cobrança em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as incertezas econômicas, o modo como se configura a educação no país, conforme relatos abaixo:

Ser jovem é ter pessoas em sua volta, "brigando" com você, para que seja alguém na vida. Por mais que nós nem sabemos o que fazer, estudar ou em que trabalhar (A1, 2021).

É passar raiva e chorar com toda a pressão que os professores nos colocam para passar no Enem. Se virar para conciliar trabalho com escola e ainda ter um bom psicológico para viver em sociedade (A5, 2021).

Já meus sonhos, são muitos, mas diante do cenário atual, acho que todo jovem almeja uma estabilidade econômica e almejo o mesmo. Mas tenho sonho de estudar fora, pois o ensino no Brasil ainda não sabe desenvolver todos os dons de um jovem (A12, 2021).

Saviani (2021) reforça que a educação é mediadora em meio à prática social que possibilita ao educando a apropriação dos saberes. Para o referido autor, deve-se “desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (SAVIANI, 2021, p. 115). Portanto, no intuito de contribuir com o desenvolvimento consciente, crítico e autônomo do educando, a escola deve prever mecanismos como também incentivar a participação (PARO, 2016).

Com base no referencial teórico e nos resultados apresentados, foi desenvolvido o produto educacional ‘Diário de uma Juventude Participativa’. O produto educacional traz concepções da EPT, espaços participativos disponibilizados, reflexões sobre participação e autonomia, problematizados por meio de um diário ficcional, conforme demonstrado na seção 4 - Produto Educacional.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, será apresentado o processo de elaboração do produto educacional, compreendendo desde o planejamento inicial até sua avaliação pelo público-alvo da pesquisa. O desenvolvimento do produto teve como base o referencial teórico, análise documental e dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos matriculados no 2º ano (2020) do EMI do IF Goiano - Campus Morrinhos.

5.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: planejamento e desenvolvimento do produto educacional

Algumas pesquisas sobre gestão democrática e participativa nas escolas têm apontado inúmeros obstáculos para sua concretização, como: baixa participação, resistência a mudanças, não reconhecimento em decisões coletivas, pouca cultura da escola na vivência do trabalho coletivo, precário envolvimento dos atores escolares, a dificuldade de dinamizar os espaços institucionais, dificuldade em fomentar ações democráticas, ações organizacionais reduzidas à mera reprodução de regras legais, falta de infraestrutura básica (equipamentos, quadras, laboratórios) para desenvolvimento do saber, rompimento com ações totalitárias e interesses próprios (CABRAL-NETO; CASTRO, 2011; ESTEVAM; BATISTA; FORMIGA, 2018; ANA *et al.*, 2018; CASTAMAN; RODRIGUES, 2018).

Como exigir tais atitudes de uma sociedade que não é democrática, que não é participativa? Como esperar que o educando seja participativo se ele não vivenciou uma cultura democrático-participativa? Só há uma maneira: ele querer aprender, como sujeito do aprendizado que é, que transforma o mundo por sua vontade autônoma (PARO, 2015). O desafio que coloca para a gestão democrático-participativa é, então, criar mecanismos, espaços, levar a informação e estimular a comunidade para a participação. O exercício da democracia ativa deve ser diário até que se torne uma realidade, a fim de que o saber possa ser incorporado por essa geração e se estabelecer como conhecimento adquirido para as próximas (PARO, 2016; SAVIANI, 2021).

Uma gestão escolar democrática efetiva precisa de ampla participação, com apropriação de conhecimento e engajamento da comunidade escolar. Mais

importante que possuir canais democráticos, divulgá-los ou torná-los convidativos, seria entender o público com o qual está lidando. O educando, como autor e sujeito do processo formativo, precisa ser informado, ouvido, com a finalidade de construir sua autonomia (PARO, 2012). O educador, em seu trabalho pedagógico ou na função de gestor, pode propor práticas, reflexões, conselhos consultivos e decisões colegiadas nas diversas áreas dentro da instituição, deve-se “levar em conta diferentes formas de oferecer aos jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas e interesses” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 54).

Saviani (2018, p. 48) relata que “quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática”. Conforme exposto pelo autor, a ação democrática é mais expressiva do que os discursos, nesse sentido, entender o contexto se faz necessário desde que o conhecimento proporcione reflexão e mudança de prática.

Para Saviani, as teorias não críticas não reconhecem a influência do contexto social no fenômeno educativo, formando indivíduos com características tradicionais, tecnicistas e que não conseguem entender e discutir o mundo a sua volta. As que reconhecem a influência social e as reproduzem são as chamadas de crítico-reprodutivistas, ou seja, reforçam a divisão de classes sociais sob dominação capitalista no interior das escolas, nesse sentido, explicam como a escola está constituída e não apresentam, de fato, uma proposta pedagógica (SAVIANI, 2019).

Como proposta pedagógica, o educador Dermeval Saviani apresenta uma pedagogia revolucionária, que viria a ser denominada de Pedagogia Histórico-Crítica, “em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2021, p. 120).

A Pedagogia Histórico-Crítica surge como uma proposta contra-hegemônica, por se posicionar em favor dos interesses dos trabalhadores. Dessa forma, a educação se torna mediadora em meio à prática social, ou seja, alinhando uma teoria pedagógica ao ser humano inserido em um contexto histórico-social (SAVIANI, 2019). Para o autor,

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2019, p. 524).

O materialismo histórico dialético é tomado como método de análise da sociedade, considerando todo o contexto como estudo e não as partes isoladas. Cabe à escola estimular o desenvolvimento do educando de forma plena, considerando seu contexto sociocultural. O EMI, inserido na RFEPCT, pode ser o ponto de partida para o alcance de uma educação integral, conforme aponta Ramos (2016, p. 9):

[...] uma teoria vigorosa como o materialismo histórico-dialético nos permite entender as contradições do real (a dualidade educacional da educação da classe trabalhadora), projetar sua superação (a educação unitária, politécnica e omnilateral) e construí-la por mediações da realidade concreta (o ensino médio integrado). O utópico, então, se constrói a partir do real e não o contrário.

Depreendemos que é preciso avançar na realidade que está em construção, em meio às contradições, no caso, como aponta Ramos (2016), o EMI representa uma realidade concreta em busca de uma educação unitária. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao considerar o contexto e ter fundamentos embasados na transformação social, contribui com a formação humana integral, tendo na participação, na interação do educando possibilidades para o desenvolvimento de sua autonomia.

Saviani (2018), ao trazer o debate em torno das ideias pedagógicas, utiliza a 'teoria da curvatura da vara' de Lênin. Segundo o referido autor, o intuito seria o de abalar as estruturas dos modelos pedagógicos existentes, no sentido de caminhar para uma pedagogia revolucionária,

[...] assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 2018, p. 70).

Conforme exposto, para compreender a realidade em construção é preciso conhecer o contexto, os conceitos, ter um olhar para ambos os lados com a finalidade de posicionar-se de forma crítica, autônoma e consciente. Saviani (2018) propõe um novo olhar, no qual professor e alunos são vistos como parte integrante da sociedade, logo:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018, p. 121).

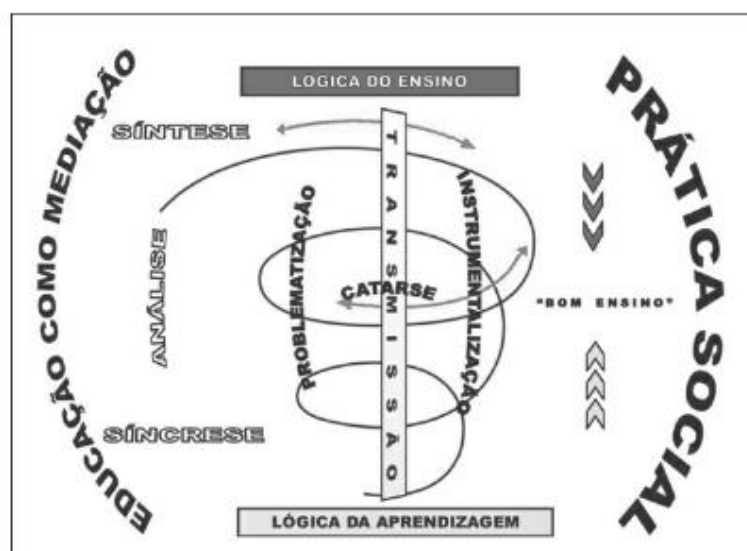
No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2018) propõe cinco categorias para desenvolvimento de seu método: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, sendo esta última diferente do ponto de partida. A educação é tomada como mediadora na prática social, trabalhando o saber historicamente adquirido, ou seja, o indivíduo parte de uma determinada prática social conhecida, passa pela problematização, pelas questões geradas e com a utilização de métodos e práticas (instrumentalização), o educando entende o contexto, ocasionando a catarse, ou seja, o momento em que ele compreende o tema proposto em suas diversas faces, o que pode levar a mudanças em suas práticas sociais (SAVIANI, 2018).

Não sendo possível identificar onde começa e onde termina cada uma das categorias citadas, há que destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz à aplicação mecânica destas, antes, elas conferem à teoria a possibilidade de prática, não se restringindo em passos estáticos e lineares. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao partir da prática, ir à teoria, com apropriação do conhecimento sistematizado, e retornar a prática, irá possibilitar uma visão ampla das condições sociais, permitindo ao educando o entendimento mais crítico da realidade em construção (SAVIANI, 2018).

Na didática histórico-crítica, a atividade de ensino se distingue da aprendizagem, mas se articula no processo de atividade pedagógica. Por meio do percurso do ensino, o professor media o aluno, na condição de aprendiz, para o

conhecimento, o ponto de partida é diferente para ambos, uma vez que o professor detém o conhecimento e guia o aluno para níveis mais elevados de aprendizagem, ou seja, o aluno vai avançando na aprendizagem para ter domínio do objeto. Assim, não é um processo linear, mas em forma de espiral e, por mediação do professor, o aluno vai compreendendo a realidade objetiva (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). A Figura 6, de acordo com os autores citados, mostra o movimento duplo que o ensino assume:

Figura 6 - A unidade contraditória entre o ensino e a aprendizagem na didática histórico-crítica



Fonte: Galvão, Lavoura, Martins (2019, p.152).

Como parte do Trabalho de Conclusão do Curso, deve ser elaborado um produto educacional (IFES, 2018), sendo que a:

relevância do produto educacional está, portanto, justamente no fato de que ele pode gerar ensinamentos aos mestrandos, assim como, nos sujeitos da pesquisa tornando este intercâmbio uma atividade alicerçada na criticidade, reflexão e contextualização (COSTA; SANTOS, 2020, p. 191).

Dessa forma, desenvolvemos o produto educacional pautado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo de suma importância elaborar de forma adequada ao público-alvo os conteúdos que fazem parte da estrutura teórica desta pesquisa. Em consonância com o que pontuam os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 107):

As formas pedagógicas adequadas são, portanto, todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário).

Em relação ao produto educacional, Chisté (2018) destaca a importância de ser construído com a colaboração dos participantes. Considerando o exposto pela referida autora e diante da necessidade de os alunos se reconhecerem no produto educacional, ele foi elaborado na forma de diário de ficção, utilizado para narrar fatos imaginados, quando se “mescla fatos e personagens imaginados pelo autor com a realidade” (PITOLI, 2014, p. 19).

Mediante tais colocações e com a finalidade de tornar a leitura e a sistematização do conteúdo mais atrativas, o produto foi elaborado como se fosse um(a) jovem relatando os fatos, situações e possibilidades. No ‘Diário de uma Juventude Participativa’, foram utilizados, em forma de história, os relatos dos alunos na aplicação do questionário, sem a identificação dos participantes, bem como situações que problematizam a questão da participação estudantil e o seu desenvolvimento autônomo. Ao final do produto educacional, foi destacado para o educando que a participação e a construção da autonomia é um processo, é algo a ser construído, que somos seres inacabados (FREIRE, 2011). Fazendo uma alusão às páginas em branco que ele deverá ‘preencher’, foi confeccionado, para ser entregue junto com o *e-book*, um caderno com capa personalizada e páginas em branco.

O produto educacional foi elaborado em formato de livro digital (*e-book*). A escolha deu-se em razão da aproximação que os jovens possuem em relação aos dispositivos eletrônicos, facilitando a leitura e o acesso por meio de celulares ou computadores. O *e-book* ‘Diário de uma Juventude Participativa’ foi desenvolvido por meio do programa de *design* gráfico *Canva*, em sua versão gratuita. A plataforma disponibiliza *templates* prontos, bancos de imagens gratuitas, possibilidade de inserção de *links* e edição de textos, o que facilitou o desenvolvimento do produto, considerando o momento de isolamento e distanciamento social necessários em razão da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19).

Um ponto que chamou a atenção na análise de dados do questionário foi o fato de os alunos apontarem falta de motivação ou ânimo para se envolverem em atividades extracurriculares, portanto, o desafio seria elaborar um produto que, de

uma forma mais leve, pudesse levar a informação e despertar neles o interesse. Diante da necessidade de contextualização da EPT, tanto no aspecto histórico da luta pela superação da dualidade escolar quanto em apresentar suas concepções e princípios no produto educacional, optamos por desenvolver tais assuntos no formato de vídeo, utilizando a animação *whiteboard*, que “pode ser definida como uma forma de animação com destaque para o desenho de uma mão que gera desenhos sobre uma base branca e, ao desenhar, transmite uma mensagem por meio de áudio explicativo” (SOUZA; MOSSIN, 2021, p. 6).

Os vídeos foram desenvolvidos por meio do *software VideoScribe*, utilizando o seu banco de imagens. O *software* permite adequação do tempo do vídeo de acordo com a pesquisa, possui vários tutoriais para utilização no *You Tube*, além de ser de fácil manuseio (SOUZA; MOSSIN, 2021). Para utilização do *VideoScribe*, foi adquirida uma licença pelo prazo de 90 dias, permitindo criar os vídeos sem a marca d’água presente na versão gratuita. Os áudios foram gravados por meio do *software Audacity*, que possibilita gravação, redução de ruídos e ajuste de tempo. As cenas, imagens e transições são ajustadas de acordo com o áudio gravado, posteriormente, inserimos nos vídeos as interpretações na Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio do *software Shotcut*, o que permite uma maior acessibilidade do material educativo, podendo ser visualizado por quem é portador de deficiência auditiva.

Uma das categorias que a Pedagogia Histórico-Crítica possui é a catarse, que se trata “de uma transformação, ao mesmo tempo intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 244). Como bem destacaram Costa e Santos (2020), a elaboração do produto educacional possibilita o conhecimento ao mestrando e também aos participantes da pesquisa, assim, a catarse ocorre tanto para a pesquisadora quanto para os alunos.

Ainda nesse sentido, Saviani e Duarte (2021, p. 256) destacam que “uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maioria das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar”. Exemplificando o exposto, podemos perceber, no posicionamento de um dos participantes da pesquisa:

Participei em poucos projetos, mas sei que eles têm um papel muito importante na nossa vida acadêmica, e *no momento, acho que deveria ter me dedicado mais a essa parte* (A3, 2021, grifo nosso).

Passamos, então, novamente à prática social que, para Saviani (2018, p. 124), difere-se da inicial, ou seja, a prática social:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Conseqüentemente, o aluno se transforma no processo educativo, incorpora o saber sistematizado que pode intervir ou não em suas ações práticas. Desenvolver o produto com base na didática da Pedagogia Histórico-Crítica permitiu ver como esta se configura de forma ampla, que em um movimento em espiral proporciona o conhecimento aos pesquisadores e aos participantes da pesquisa. Como bem destaca Saviani (2018, p. 125), “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

O produto educacional ‘Diário de uma Juventude Participativa’ foi desenvolvido com a finalidade de contribuir para a sistematização do conhecimento em relação à participação estudantil para o desenvolvimento autônomo, tendo como contexto a EPT. Haverá mudança na prática social? As sementes são lançadas com a esperança da brota e desenvolvimento dos frutos, mas dependerá dos sujeitos, de suas pequenas ações diárias.

5.2 Aplicação e avaliação do produto educacional

Com a finalidade de avaliar o produto educacional, utilizamos a técnica do grupo focal (GATTI, 2005). O público-alvo escolhido no projeto de pesquisa, para participar da validação do produto educacional, foram os representantes, vice-representantes ou secretários de turma que participaram da primeira fase da pesquisa de campo, antes da elaboração do produto. Logo, foram convidados para

participar do grupo focal quatro alunos, sendo que dois assentiram em participar, sendo suas falas identificadas como A1 e A2.

Encaminhamos o produto educacional aos participantes por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O aplicativo também foi utilizado para agendamento da reunião para a realização do grupo focal que, em razão do distanciamento social, ocorreu por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. A transcrição utilizada para análise foi elaborada em tempo real por meio da ativação do recurso de legenda em português do *Google Meet* e instalação da extensão *Google Meet Transcripts*.

Inicialmente, explicamos aos participantes a dinâmica de funcionamento do grupo focal, no qual seriam propostas algumas questões que norteariam a avaliação, não se restringindo a estas, dessa forma, a participação poderia ocorrer em razão de uma fala ou apontamento do outro participante da pesquisa. As questões semiestruturadas (Apêndice D) que conduziram o grupo focal foram elaboradas considerando o proposto por Chisté (2018), a autora apresenta eixos que norteiam a avaliação do produto educacional. Segundo ela, “os eixos foram pensados para abarcar tanto reflexões sobre a estética e organização do material educativo, quanto sobre os conteúdos e propostas de cada capítulo, mostrando a indissociabilidade entre forma e conteúdo” (CHISTÉ, 2018, p. 336). Logo, o produto educacional, que foi elaborado considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), amparado nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, parte de uma prática e retorna para avaliação do público-alvo.

O produto educacional, o *e-book* ‘Diário de uma Juventude Participativa’, foi muito bem recebido pelos participantes da pesquisa, sendo seu conteúdo considerado relevante, dinâmico, de fácil leitura e compreensão. Em relação ao formato do produto e a linguagem apresentada, o produto foi considerado adequado ao público jovem, como podemos perceber nas falas abaixo:

Também achei muito legal assim, principalmente a cara, né? Porque o público-alvo como está no título são jovens, né? E eu achei muito, muito bonitinho, toda a estrutura do produto; e a forma como os desenhos conversam com as palavras, os links clicáveis lá no PDF, eu achei muito, muito legal [...] E foi isso, eu achei que foi um projeto muito bem construído, está muito bem escrito, a leitura ela é muito fluida, sabe... é muito dinâmica, você sente como se aquele PDF tivesse realmente conversando com você, sabe..então, achei bem dinâmico, bem didático e eu gostei bastante (A1, 2021).

[...] de a gente identificar com a pessoa que está escrevendo o diário, tanto que teve aquela parte que falou do início do Covid-19, né? E teve uma parte que eu gostaria que fosse real que foi a volta às aulas, né? Infelizmente a gente não vai poder vivenciar isso. Pelas notícias, né? A gente não vai poder vivenciar esse trem de voltar às aulas, voltar a rever todo mundo e ver aquele ambiente de participação pessoalmente. Me identifiquei muito também (A2, 2021).

Quanto à parte visual do produto, A2 concorda com o exposto por A1. Assim, o produto educacional consegue levar o conteúdo pretendido ao público-alvo de uma forma dinâmica e didática.

Achei muito bem estruturado, né? O *layout* dele ou *frames*, né? Tá tudo muito bem colocado e é uma coisa bem jovem, bem chamativa, então prende a leitura ali; a gente quer sempre passar a próxima página também. Quando eu peguei para ler eu acho que eu li em menos de 20 minutos, porque é uma leitura muito dinâmica, é atrativo. Eu gostei bastante, assim a questão visual, está muito bem estruturada [...] tá bem claro, está bem didático. Assim, e uma coisa que eu achei muito legal é que quando você tá explicando, você usa marcas de oralidade, sabe tipo como se você realmente tivesse conversando com a gente, então, é meio que um bate-papo mesmo. Então ficou tudo muito bem esclarecido e eu consegui aprender tudo. (A1, 2021).

Perguntamos aos participantes da pesquisa se era necessário melhorar algum ponto do produto educacional, abrindo espaço para sugestões. Eles responderam que não tinham apontamentos a serem feitos, considerando o produto bem completo.

Pensando assim rápido, eu acho que não. Acho que não tem nenhuma coisa que eu tenha sentido falta, ele está realmente muito completo. As coisas que você não desenvolve na escrita, né? Você coloca vídeos. Então acho que ficou... ficou bem completo. Assim, não tem nada para reclamar, nenhuma sugestão, nenhuma crítica (A1, 2021).

Pensando assim, agora, não tem nada não. Eu teria que pensar por um tempo para tentar ver (A2, 2021).

Uma das perguntas direcionadas aos participantes, em relação ao conteúdo apresentado, era se entenderam os conceitos apresentados no material educativo e se o material contribuiu para o conhecimento dos canais participativos. O conceito de formação *omnilateral* foi citado por A2, além de destacar os vários tipos de participação citados no material educativo, as leis que garantem direito à

participação, o vídeo sobre o orçamento público e a possibilidade de criação de um grêmio estudantil.

Sim, e uma coisa que me chamou atenção, não sei se é exatamente essa pergunta é aquele conceito de participação. Eu fui perceber que inclusive nesse modelo de aula que a gente está tendo, a gente... a maioria dos alunos, eles participam como presença, a situação com presença, aquele conceito que você colocou lá. Muitos não atingem a participação plena em dar opiniões, de participar ativamente e inclusive eu, muitas vezes, eu participo apenas com participação como presença. Eu não sabia desses conceitos, que tinham outros tipos de participação. E outra que eu gostei de saber foi o do orçamento. Foi muito interessante (A2, 2021).

[...] e também gostei muito porque você coloca leis, né? Tipo coisas que eu nunca tinha parado para pensar, que tinha esse aparato legal e está lá escrito. Também tem a questão das participações que A2 comentou, né? Que tinham vários tipos lá. Eu nem imaginava que tinha esse tanto de participação (A1, 2021).

Inclusive aquele do grêmio estudantil e na verdade eu não sei se tem no nosso campus. E eu acho que deveria ter, se já não tem, né? (A2, 2021).

Em relação aos conceitos, A2 destaca que teve um pouco de dificuldade no exposto em relação à legislação trazida no produto educacional, em função das 'palavras complicadas', mas que no geral foi de fácil compreensão.

Eu só tive um pouco de dificuldade na hora das leis, sabe? Porque na transcrição tem algumas palavras complicadas. Eu tive que pensar um pouquinho a mais, mas tirando isso o resto foi de fácil compreensão (A2, 2021).

Em relação aos espaços de participação, a falta de um grêmio constituído foi destacada nas falas dos participantes da pesquisa, o que denota que o produto educacional foi importante para reflexão e percepção quanto à importância de tal espaço.

Desde que eu entrei não me falaram nada sobre grêmio estudantil, tanto porque no início quando eu entrei... eu pensei, Ah deve ser um grêmio estudantil e tudo, mas nunca ouvi falar, no campus não. No primeiro ano e no começo do segundo a gente expressava essas ideias através dos professores e dos representantes, inclusive foi mencionado, né os representantes. Mas nunca através do grêmio estudantil (A2, 2021).

Eu achei bem legal também essa ideia porque a gente vê muito isso em filmes, né? Principalmente nesses modelos de escola americana, né? Tem muito isso, essa presença do grêmio, e é muito importante. Eu achava que assim... seria muito necessária a existência desse grêmio no Campus, principalmente na pandemia. Eu senti bastante falta disso, porque nós alunos, a gente se sentia meio que de fora das decisões que eram tomadas e a maioria delas afetavam diretamente a gente, o jeito que a gente ia estudar. Então, acho que se tivesse a presença desse grêmio, eu acho que teria sido assim... muito diferente (A1, 2021).

Quanto à importância do produto educacional para os alunos do EMI, os participantes da pesquisa destacam que: “com certeza, principalmente primeiro ano” (A2, 2021), sendo que A1 (2021) destacou ser de “utilidade pública, viu?”. Assim, perguntamos que, se tivessem acesso ao material no momento de ingresso na instituição, a sua postura participativa seria diferente. Destacam que sim, além de possibilitar ao aluno aproveitar melhor as oportunidades.

Sim, ah, primeiro ano a gente... Contando a minha experiência, a gente entra com uma expectativa na escola Federal e muitas vezes, às vezes o nosso dia a dia não é exatamente como a gente pensava e quando a gente entra também a gente não sabe os nossos direitos como aluno ou o que a federal pode ofertar pra gente. Eu fui aprender sobre os projetos de extensão já no meio do primeiro ano. eu tinha ouvido falar na apresentação do IF no primeiro dia, mas eu não tinha prestado tanto atenção, na empolgação que eu tinha, só de estar ali, né? Porque eu, segundo o que meus colegas falam, eu fui uma das poucas que estava ali porque eu queria. A maioria, por exemplo, na minha sala a maioria foi obrigada a entrar no IF. Enfim, depois que a gente entra a gente não sabe as leis, e ao que a gente está sujeito lá dentro, o que elas ofertam para a gente. Seria muito bom, se eu tivesse, se eu soubesse dessas leis e dessa oferta já no primeiro ano, inclusive a do grêmio estudantil. E tenho certeza se... a nossa turma, ela é muito opinativa, a dos terceiros anos. Eu tenho certeza que se no primeiro ano a gente tivesse ouvido, se tivesse aprendido sobre isso, eu acho que teria um grêmio estudantil (A2, 2021).

É muito legal essa parte que A2 falou, sobre essa falta de divulgação sobre esses projetos, essa participação que existe dentro do Campus né? Porque no primeiro ano, nesse primeiro contato que a gente tem na instituição é muito informação nova, né? A gente sai de uma escola, muitas vezes pública, né, com nove matérias. Chega lá aquele Campus gigante, a hierarquia até hoje eu fico meio perdida, assim quem que é superior de quem, é uma loucura e assim, o IF, oferece inúmeras oportunidades, tem a bolsa, né, o Pibic de iniciação científica, tem a monitoria de ensino, tem projeto de extensão, projeto de ensino, então assim, são muitas coisas que poderiam abrir portas incríveis, sabe para os alunos se fosse mais divulgada. Eu

acho que falta essa divulgação, falta esse entendimento, porque às vezes, muito se fala por alto sabe, só que não tem esse aprofundamento. Eu acho que seria muito legal, muito importante (A1, 2021).

Quanto à mudança de práticas, evidenciam que o conhecimento dos espaços, a informação contribuiria para uma postura participativa diferente da exercida. Conforme relatos,

Eu acho que eu teria participado de mais projetos. Acho que, não sei se é covardia minha, mas eu boto muita culpa na pandemia, de eu não ter participado de muitos projetos (A2, 2021).

Acho que teria mudado sim, porque eu fui descobrir o que era um projeto de extensão na metade do meu segundo ano, então assim quanto tempo, né? Que eu poderia já estar envolvida nessas formas de participação do campus, e eu fiquei apaixonada. Eu fiz um projeto na área de línguas estrangeiras, né, que chamava conectados por el idioma, uma proposta de interação social em tempos de isolamento e assim, foi incrível! Depois disso eu me inscrevi nas monitorias de ensino e isso aumentou bastante a minha participação. Então acho que se já no meu primeiro momento, né? Como um aluno da instituição tivesse acesso a esse material, tivesse conhecido todas essas oportunidades e tudo que o material oferece, eu teria feito bem mais coisas (A1, 2021).

Diante do questionamento se os conhecimentos apresentados no material estimularam para uma postura mais crítica e participativa, A2 concorda com o exposto por A1, que relata:

Ah, eu acho que sim, porque todo o conhecimento, né, que a gente adquire, eu acho que ele é um grande fermentador do pensamento crítico. Acho que isso, que a coisa mais linda que tem é aprender. E esse seu produto, ele tem muitas informações, muitas informações bacanas, do jeito que ele conversa, é muito legal. Então acho que ele estimula muito o senso crítico igual A1 falou, tipo de pensar. Poxa, olha o tanto de coisa que eu poderia fazer. Será que tipo assim, eu estou fazendo tudo que me foi oferecido, eu estou é... tipo pegando todas as oportunidades? Tudo então, eu acho que é bem legal (A1, 2021).

Ao término, A2 ressalta a importância do material e questiona se pode ser divulgado, ou se será divulgado entre os alunos, denotando interesse pelo material educativo. Dessa forma, o produto educacional elaborado com a finalidade de informar, descrever o contexto que os alunos estão inseridos, descrever os princípios e concepções da formação proposta na EPT, destacar os espaços de

participação e estimular para uma maior participação obteve uma avaliação positiva. Logo, como a participação com engajamento é necessária para o desenvolvimento da autonomia do educando, o produto educacional pode ser utilizado como material educativo para o EMI, em especial no momento de ingresso na instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objeto de estudo o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da participação nos espaços de gestão escolar dentro do contexto da EPT. Assim, ao considerarmos a formação humana integral, *omnilateral* proposta pela RFEPCT, depreendemos ser fundamental a construção de um ambiente democrático e participativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; SAVIANI, 2007; MOURA, 2007; RAMOS, 2008; PARO, 2012, 2015, 2016; LÜCK, 2013, 2017; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Diante do objetivo proposto de compreender a percepção do educando em relação à participação e exercício da autonomia nos espaços de gestão escolar no Campus Morrinhos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com alunos das turmas de 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Agropecuária, Alimentos e Informática do referido campus. Além da pesquisa de campo, o estudo teve como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica para o aporte teórico e análise de documentos institucionais.

O primeiro objetivo específico consistia em compreender, por meio dos documentos oficiais e institucionais, os princípios e concepções que regem a Educação Profissional e Tecnológica, assim, foi feita uma pesquisa bibliográfica pautada em autores que discutem a EPT, o que possibilitou elaborar um breve histórico desse modelo de formação que busca superar a dualidade educacional. A análise do documento-base (BRASIL, 2007) permitiu identificar os princípios que regem a EPT, sendo também identificados no Projeto Pedagógico Institucional (BRASIL, 2018). As respostas aos questionários (Apêndices B e C) nos permitiram ver que a qualidade do ensino e a integração do ensino médio são fatores preponderantes para os alunos no momento de escolherem a instituição, mas demonstraram desconhecer as concepções que norteiam a formação ofertada no IF, confirmando que entender os conceitos ainda é um ponto a ser melhorado na rede (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A análise de documentos institucionais, como Estatuto, PDI, Manual de Assistência Estudantil, Regulamento do Ensino Médio Técnico, Regimento Interno e PPCs possibilitou identificar espaços e canais democráticos disponibilizados pelo IF Goiano - Campus Morrinhos ao educando para participação, tais como: eleições de Diretores, Reitor, coordenadores de curso, membros do Conselho Superior, órgãos

colegiados com participação discente, programas e projetos de incentivo à pesquisa, atividades de extensão, grêmios estudantis, entre outros. Em relação aos espaços, 70,6% dos participantes da pesquisa consideram que o campus propicia a participação estudantil. Ao serem questionados se são participativos, 47,1% consideram que sim, ao passo que 52,9% não se consideram ou não sabem responder, denotando, assim, as várias faces que a participação assume, indo desde presença física até a participação com engajamento (LÜCK, 2013).

Os alunos (100%) dizem conhecer o Manual de Assistência Estudantil e 88,2% conhecem o site institucional, porém, somente 23,5% dos respondentes conhecem o PDI, documento que norteia as ações institucionais. Em relação à participação nos espaços, 94,1% declaram ter participado das eleições para escolha de Diretor e Reitor e 58,8% dos respondentes da pesquisa já participaram de atividades ou projetos de pesquisa e extensão. Somente 5,9% dos respondentes declaram ter participado de atividades do grêmio estudantil, enquanto outros (64,7%) não sabem responder se existe essa organização discente no *campus*.

Dentre os motivos para a não participação, assinalaram: falta de motivação ou ânimo para envolver em atividades extracurriculares (70,6%), falta de valorização da participação dos alunos (29,4%), falta de conhecimento da estrutura administrativa (29,4%), não disponibilização de espaços (11,8%) e falta de tempo (5,9%). Os alunos ainda destacam a necessidade de uma maior divulgação dos eventos e comunicados. Uma grande parte dos respondentes da pesquisa (82,4%) considera importante a participação nos espaços e reconhece a influência dessa participação em suas formações enquanto cidadãos, possibilitando o ganho de experiências e formação do pensamento crítico. Ao serem questionados sobre quais atividades se identificavam, os participantes da pesquisa citaram atividades culturais, games, olimpíadas estudantis, viagens a museus e projetos, reforçando o interesse por atividades coletivas juvenis, o que caracteriza que vivenciam a própria juventude como participação social (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

As respostas do questionário e a análise documental possibilitaram conhecer os espaços democráticos institucionais, bem como a percepção e nível de conhecimento dos alunos frente aos espaços de gestão escolar, cumprindo o que estava proposto nos segundo e terceiro objetivos específicos deste estudo. Ainda assim, deram suporte para desenvolver o produto educacional, um diário ficcional

em formato digital, o *e-book* 'Diário de uma Juventude Participativa', que recebeu o título em razão de os jovens participantes da pesquisa reconhecerem a importância da participação estudantil e demonstrarem participar de projetos e eleições para Diretores/Reitor. O produto educacional foi desenvolvido considerando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, assim, buscamos entender a prática social, o contexto, a percepção do destinatário e desenvolvemos um produto que traz informações institucionais, organizacionais, princípios da EPT, canais democráticos ofertados pela instituição e de iniciativa dos alunos. Com isso, o saber sistematizado foi disposto em um formato que pudesse facilitar a compreensão pelo público-alvo, tendo como base a tríade conteúdo-forma-destinatário (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O produto educacional foi bem avaliado pelos participantes da pesquisa, que o consideraram relevante, dinâmico, de fácil leitura e compreensão. Destacaram, ainda, que o acesso ao produto no momento de ingresso na instituição poderia mudar a postura participativa, e que lhes permitiu conhecer melhor os espaços, os níveis de participação e documentos institucionais em uma linguagem próxima ao público, no caso, os jovens. Assim, o material educativo pode contribuir para informar e despertar os alunos para uma participação com engajamento, participação esta que é de suma importância para o desenvolvimento da autonomia do educando.

A pesquisa possibilitou entender a percepção dos jovens do EMI em relação à participação nos espaços escolares, podendo tais informações servir de subsídio para o desenvolvimento de projetos mais próximos ao público a que se destina, não se restringindo ao cumprimento de normas legais, fortalecendo, dessa forma, a cultura democrática na instituição.

Há que se destacar que, inicialmente, o projeto de pesquisa havia sido pensado para ser desenvolvido de forma presencial, assim, a interação entre os alunos seria um fator importante, porém, em razão do momento pandêmico por causa do novo coronavírus, a pesquisa foi realizada em ambiente virtual. Dessa forma, acreditamos que a adaptação às atividades, ao novo dia a dia, tão necessário para preservar vidas, tenha impactado na quantidade de alunos que participaram da pesquisa (25,92% da amostra escolhida). Ainda assim, com a utilização do método

misto de pesquisa, foi possível entender que a participação nos espaços formais, não formais e informais impacta no desenvolvimento da autonomia do educando.

Assim, como fatores limitantes do estudo, podemos citar: a opção por utilizar o questionário com pergunta aberta para os alunos representantes de turma ao invés de entrevista, pois os participantes descreveram de forma rápida e sucinta suas percepções, e a baixa participação dos alunos selecionados para a pesquisa, provavelmente, em razão da pandemia e adaptação às atividades remotas.

Considerando as limitações, para pesquisas futuras, sugerimos: verificar os impactos que as atividades que são realizadas com engajamento, quando se interconectam habilidades e desafios (CSIKSZENTMIHALYI, 2020), têm na formação integral do educando; uma pesquisa de forma mais ampla com todas as turmas do EMI, para se obter um paralelo da percepção destes sobre os espaços de gestão escolar. Ainda como sugestão, considerando a importância de se trabalhar conteúdos e acompanhar o engajamento dos alunos, pode ser desenvolvida uma pesquisa-ação para a criação de um grêmio estudantil.

A participação estudantil não se dá de forma espontânea, sendo preciso conhecer o público que está presente na escola para que se utilizem as formas mais condizentes ao ensino proposto (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010; PARO, 2016). No caso da formação humana integral, Ciavatta (2005, p. 16) destaca que se trata de uma “experiência de democracia participativa”, assim, é preciso que haja diálogo, participação e informação para que a cultura democrática se instale e contribua para o desenvolvimento autônomo do educando. O saber sistematizado, produzido historicamente, precisa ser ensinado e apropriado pelo educando, para que possa entender os fenômenos sociais, culturais e, assim, possa se posicionar de forma crítica na realidade em construção (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Mediante o exposto, é importante enxergar o caráter educativo presente nos espaços formais, não formais e informais para que, de forma integrada, contribuam para a formação de jovens autônomos, críticos e conscientes. Estimular a participação, criar condições e prover mecanismos de diálogo são papéis da escola, que se assume como mediadora nas mudanças sociais, certos de que é no fazer diário, nas ações, na participação que a identidade institucional se forma como democrática. Portanto, a gestão escolar democrática deve ser vista e efetivada na prática não somente com o pensamento de cumprir determinações legais, mas

entender que se trata de uma conquista social, advinda por meio de lutas e reivindicações, que possibilitam a construção de uma nova realidade, mais igualitária e compromissada com a formação integral do educando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosilda Maria. **Práticas gestionárias de diretores na Educação Profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. Orientador: Marcos Antônio Lorieri. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1739>. Acesso em: 9 dez. 2019.

ANA, Wallace Pereira *et al.* Reflexões sobre organização e gestão na educação profissional e tecnológica: uma análise dos elementos históricos e sociológicos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 4, p. 357-376, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/426>. Acesso em: 08 maio 2020.

ARAÚJO, Adilson César. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre o direito dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 18 abr. de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 24 de julho de 2004. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. 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**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. Resolução 001 de 19 de agosto de 2009. **Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**. Goiânia: 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2mplevb>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais: concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília, DF, Brasil. Conselho Nacional da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jun.2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014a. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Regimento interno do Campus Morrinhos**. Goiânia: 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2yT8HnG>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Histórico**. 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-morrinhos>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata da ética na pesquisa na área de ciências humanas e sociais: conquista dos pesquisadores. Brasília, DF, Brasil: Conselho Nacional de Saúde, 2016a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 03 jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio**. Morrinhos: 2016b. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC-ALI-2016_VersoFinal---45min---Formatted---Ps-CACEN-1.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Morrinhos: 2016c. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC-API-2016_VersoFinal---45min---Formatted---Ps-CACEN-2.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Morrinhos: 2017. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_cursos/PPC-TII-2018_AtividadesNoPresenciais.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Goiânia, GO, Brasil: Instituto Federal Goiano, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Manual de Assistência Estudantil 4ª ed.** Goiânia: 2019a. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/MANUAL_ASSISTENCIA_E_STUDANTIL_BpNRx2M.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **Regulamento dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Goiano**. Goiânia: 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/2yT8HnG>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 29 set. 2021.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CABRAL-NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Revista**

Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 745–770, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 maio de 2020.

CAETANO, Luís Miguel. Qualidade e validade de questionários. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (104 min). Publicado pelo canal Seminário Luso-Brasileiro Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1VN9XiXpM9k&t=1445s>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CARVALHO, Jeferson Luís Marinho de. PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: a gestão democrática na educação se faz presente? **Revista Holos**, v. 8 p. 41-52, jan. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3355>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CARVALHO, Lara Yasmin Almeida. **A constituição de uma cultura escolar na perspectiva democrática no Instituto Federal**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1047>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, n. 08, p. 494–507, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/389>. Acesso em: 8 maio 2020.

CHIROTTO, Lauro Vinícius Lima. **Gestão democrática e participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010)**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/709>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 7, 2018, Fortaleza. **Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**. Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2018. v. 1. p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 26 out. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 12 set. 2020.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho necessário**, n. 3, v. 3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 25 out. 2019.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros; SANTOS, Maria Cristina. A pedagogia histórico crítica como paradigma educacional e concepção teórico-metodológica para a validação do produto educacional no PROFEPT: reflexões iniciais. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 175-199, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55268>. Acesso em: 14 out. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: a psicologia do alto desempenho e da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gWSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2020.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3rBtV9HvsS3RhdQRgTXV67S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 101-134.

DIAS, Lucas Billo; RODRIGUES, Ricardo Antonio. **Conselho de classe**: vamos conversar? Jaguarí: Instituto Federal Farroupilha, 2020. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569384/1/Conselho%20de%20Class e_%20vamos%20conversar_%20%282%29.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569384/1/Conselho%20de%20Class%20e%20vamos%20conversar_%20%282%29.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

DIAZ BORDENAVE, Juan Enrique. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921–946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso: 28 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2012.

ESTEVAM, Ionara Dantas; BATISTA, Paula Francinete Araújo; FORMIGA, Nilton Soares. A gestão democrática em servidores do IFRN: um estudo das representações sociais. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 9, n. 2, p. 158–178, 2018. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/744>. Acesso em: 06 out. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, v. 17, n. 72, p. 167–177,

2000. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2648/2386>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FRANZINI, Rafaela Gandolfi. **A utilização de um vídeo informativo para o despertar da práxis democrática dos estudantes do ensino médio integrado do IFSP Catanduva**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10099154. Acesso em: 23 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1–26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 25 set. 2019.

FUKS, Mario. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação Política. **Lua Nova**, n. 83, p. 145–178, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Q6Vy5D5tWxgbzTszpRx6gLv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal : direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do Coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 9–20, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso

em: 21 jun. 2020.

GRACIO, Juçara da Costa; AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Baptista (*org.*). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GUEDES, Terezinha Aparecida *et al.* **Estatística Descritiva. Projeto de Ensino: Aprender fazendo estatística**, 2019. Disponível em: http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória, 13 de julho de 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 30 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Comitê de Ética em Pesquisa**. 2020. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/comites/76-comite-de-etica-em-pesquisa/161-cep>. Acesso em: 30 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Consulta à comunidade**. 2019. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/consulta-a-comunidade.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar. Educação, projetos de vida e participação política da juventude. ; **Ponto-e-vírgula**. 2015, vol. 17, p. 251-269. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/25422/18133>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educacao e Sociedade**, v. 38, p. 331–354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Clêidna A. Palavras para todos, em Paulo Freire: opressão e (desconhecimento) da realidade. In: Mesquita, Deise Nanci de Castro. (*org.*). **Escola de educação básica para todos**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017. p. 49-72. Disponível em: https://cepae.ufg.br/up/80/o/Escola_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_para_Todos!_Volume_1.pdf?1571747075. Acesso em: 03 mar. 2021.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o Projeto Político-Pedagógico como elemento articulador. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MEDEIROS, Sidineya Aires. **Programa Nacional de Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1417>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira nos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. *In*: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b.

MOURA, Dante Henrique. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1h12min). Publicado pelo canal EaD IF Goiano. Disponível em: <https://bit.ly/2moTR5r>. Acesso em: 30 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. A reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho necessário**, v. 19, p. 163–187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Faculdade Educação de São Paulo**, v. 19, n. 1, p. 103–109, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515>. Acesso em: 28 maio 2020.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17, ed. rev. e ampl. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**. São Paulo: Cortez, 2020.

PITOLI, Viviani Aparecida. Revisão e reescrita no processo de produção textual do gênero discursivo Diário de Ficção. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2014**: produções didático-pedagógicas. Paraná (Estado): Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: Http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_port_pdp_viviani_aparecida_pitoli.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-

2024). **Holos**, v. 6, p. 3, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>. Acesso em: 27 nov. 2019.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém. **Anais eletrônicos** [...] Belém: SEDUC/PA, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Coleção formação Pedagógica, v. 5. Curitiba: IFPR, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir É Preciso, Fazer Não É Preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 46, p. 26–47, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 14 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. *In*: Magalhães, Lívia Diana Rocha; Dias, José Alves (orgs.). **Memória com história da educação: desafios eminentes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 19-35. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-memoria-com-historia-da-educa>. Acesso em: 14 jun. 2021.

RENNÓ, Lúcio; SOUZA, Aílton. A metamorfose do orçamento participativo: mudança de governo e seus efeitos em Porto Alegre. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 20, n. 41, p. 235-252, fev. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31788/20308>. Acesso em: 06 set. 2021.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, Izequias Estevan dos. **Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan-abr. 2007. p. 152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 207–221, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/43520>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVvKxxbhpGkqvckvkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 271–290, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jFQH8xLn3TRvn964X7HCD6f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Ágata Nelza Gomes de; MOSSIN, Eduardo André. Animação Whiteboard (ou Desenho no Quadro Branco): um produto educacional para disseminar a Lei de Acesso à Informação no Ensino Médio Integrado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 7, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1290/691>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SPOSATI, Aldaiza. Equidade. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/equidade/>. Acesso em: 04 out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico, *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (*orgs.*). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANNA, Cleverson Tabajara *et al.* Estado de flow: Uma experiência ótima em sala de aula. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 11, n. 1, p. 89–106, 2018. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/989>. Acesso em: 18 out. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53–69, 2007. Disponível em:

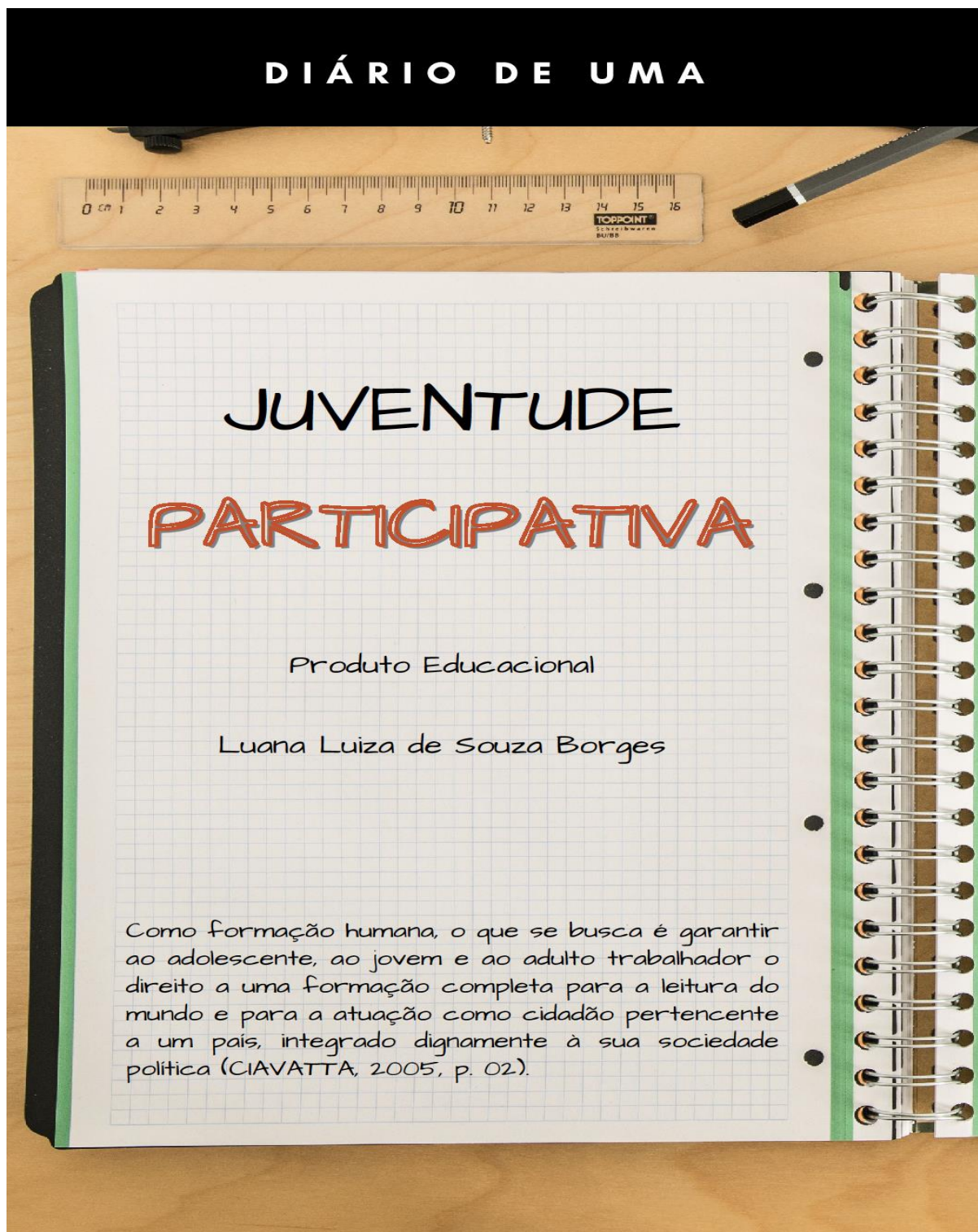
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 07 maio 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – DIÁRIO DE UMA JUVENTUDE PARTICIPATIVA (CAPA)



Link acesso portal eduCAPES: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705495>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

Gostaria de convidá-lo(a) para participar como voluntário(a) da minha pesquisa de mestrado cujo objetivo é avaliar a percepção do educando em relação à participação e exercício da autonomia nos espaços de gestão escolar da Educação Profissional e Tecnológica. Sua participação se dará por meio do preenchimento deste questionário e concordância em participar da investigação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), clicando na opção de aceite disponível abaixo.

• **O tempo de resposta estimado: 10 minutos.** ⌚

Você pode fazer o download de uma cópia do TALE, clicando nesse link:

<https://drive.google.com/file/d/19ByLXeLGoigM9ecu9feErQ91S2yKQnTk/view?usp=sharing>

Agradecemos a sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa! 🙏

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Seu nome: *

3. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: "Participação e Autonomia do educando na Educação Profissional e Tecnológica: A gestão democrática como espaço formativo". *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

Questionário

Refleta em sua vivência e suas experiências como aluno na Educação Profissional e Tecnológica e responda aos questionamentos abaixo:

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

4. 1. Qual sua idade?

5. 2. Sexo?

Marcar apenas uma oval. Masculino Feminino

6. 3. Qual seu curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval. Alimentos Informática Agropecuária

7. 4. Qual nível de escolaridade dos seus pais ou responsável? (Assinalar uma resposta, considerar o nível escolar completo). CASO ESTEJA USANDO CELULAR, POR FAVOR MANTENHA-O NA POSIÇÃO HORIZONTAL. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (antigo primário)	Do 6º ao 9º série do Ensino Fundamental II (antigo ginásio)	Ensino Médio (antigo 2º grau)	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Mãe ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai ou responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

8. 5. Porque você escolheu cursar o Ensino Médio Integrado, no IF Goiano – Campus Morrinhos?

9. 6. Você conhece os princípios e conceitos da Educação Profissional e Tecnológica? Assinale quais conceitos você conhece.

(INSTRUÇÃO: Mais de uma alternativa poderá ser marcada, se for necessário.)

Marque todas que se aplicam.

- Trabalho como princípio educativo
- Formação humana integral
- Pesquisa como princípio educativo
- A relação parte-totalidade na proposta curricular
- Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana

10. 7. Marque dentre as alternativas, os documentos oficiais e canais democráticos do IF Goiano que você conhece, ou já leu sobre:

(INSTRUÇÃO: Mais de uma alternativa poderá ser marcada, se for necessário.)

Marque todas que se aplicam.

- Plano de desenvolvimento Institucional do IF Goiano 2019-2023
- Conselho Superior do IF Goiano
- site do Instituto Federal Goiano, no qual estão expostas as informações organizacionais
- Regimento Interno e Estatuto
- Manual de Assistência Estudantil

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

11. 8. Os estudantes do ensino médio integrado tem a organização do segmento em formato de grêmio estudantil?

(INSTRUÇÃO: Marque somente uma alternativa.)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

12. 9. Você já participou de alguma dessas ações democráticas no Campus Morrinhos? Se assinalar outros, favor especificar.

(INSTRUÇÃO: Mais de uma alternativa poderá ser marcada, se for necessário.)

Marque todas que se aplicam.

- Votação para escolha de representantes de classe
- Votação na consulta pública à comunidade para escolha de Diretor/Reitor
- Votação para escolha de membros do Conselho Superior
- Participação em atividades ou projetos ofertados aos discentes
- Participação em Grêmio Estudantil
- Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso
- Consulta pública para elaboração de documentos

Outro: _____

13. 10. Você se considera um(a) jovem participativo? *

(INSTRUÇÃO: Marque somente uma alternativa.)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

14. 11. Você considera que o IF Goiano – Campus Morrinhos possui espaços democráticos e que propiciam a participação estudantil?
(INSTRUÇÃO: Marque somente uma alternativa.)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não sei responder

15. 12. Em sua concepção o que impede que você seja mais participativo e atuante em sua unidade escolar? Se assinalar outros, favor especificar.
(INSTRUÇÃO: Mais de uma alternativa poderá ser marcada, se for necessário.)

Marque todas que se aplicam.

- Falta de conhecimento do funcionamento da estrutura participativa
 Falta de motivação ou ânimo para envolver em atividades extracurriculares
 Falta de valorização da participação dos alunos
 Não disponibilização pela instituição de canais democráticos

Outro: _____

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

16. 13. Reflita sobre as proposições e opine: *

(INSTRUÇÃO: Marque somente uma alternativa por linha.)CASO ESTEJA USANDO CELULAR, POR FAVOR MANTENHA-O NA POSIÇÃO HORIZONTAL.

Marcar apenas uma oval por linha.

	discordo totalmente	discordo	não concordo, nem discordo	concordo	concordo totalmente
Você acredita que se tivesse acesso a mais informações ou uma maior divulgação das práticas democráticas você seria mais participativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você considera importante a união entre os alunos para a defesa de direitos e melhorias para o segmento representado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você considera importante a participação dos estudantes nos espaços democráticos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 14. Acredita que essa participação contribuiria para seu futuro profissional e sua formação como cidadão? Por quê?

07/06/2021

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

18. 15. Qual atividade ou espaço de participação você gostaria que tivesse no Campus Morrinhos?

19. 16. Reflita sobre você, sobre sua identidade, seus sonhos, seus projetos e me responda, O que é ser jovem?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO AOS REPRESENTANTES, VICE-REPRESENTANTES E SECRETÁRIOS DE TURMA

07/10/2021 00:43

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

Gostaria de convidá-lo(a) para participar como voluntário(a) da minha pesquisa de mestrado cujo objetivo é avaliar a percepção do educando em relação à participação e exercício da autonomia nos espaços de gestão escolar da Educação Profissional e Tecnológica. Sua participação será meio da técnica diário de bordo e posteriormente validação do produto educacional. A concordância em participar da investigação se dará por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), clicando na opção de aceite disponível abaixo.

• O tempo de resposta estimado: 30 minutos. ⌵

Você pode fazer o download de uma cópia do TALE, clicando nesse link:

<https://drive.google.com/file/d/19ByLXeLGoIqM9ecu9feErQ91S2yKQnTk/view?usp=sharing>

Agradecemos a sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa! 😊

Prazo de resposta: 20/06/2021.

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Seu nome: *

3. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: "Participação e Autonomia do educando na Educação Profissional e Tecnológica: A gestão democrática como espaço formativo". *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

07/10/2021 00:43

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DO EDUCANDO NOS ESPAÇOS DE GESTÃO ESCOLAR

Questionário

O Diário de Bordo segundo Alves (2001, p. 225) é um instrumento para registrar "experiências pessoais e observações passadas, em que sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo".

Refleta em sua vivência e suas experiências como aluno na Educação Profissional e Tecnológica e responda à questão proposta.

4. 01. Reflita sobre os espaços democráticos e participativos existentes nos documentos legais do IF Goiano- Campus Morrinhos como: representação de turma, conselhos de classe, grêmios estudantis, Conselho Superior, eleições para diretores e reitor, participação em projetos, pesquisas, atividades de extensão. Pense em quais atividades participativas você, jovem, se identifica e gostaria que tivesse no IF Goiano – Campus Morrinhos. Assim represente, escreva seu olhar, sua percepção, sua experiência sobre esses espaços. Você está livre para usar sua criatividade e se expressar sobre esses espaços, seja através de relato aqui no google forms, ilustração ou escrita à mão e posterior envio para o e-mail luluzasbor@gmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.

01. Análise da técnica do produto: Participar da pesquisa e ler o 'Diário de uma Juventude Participativa' agregou conhecimento ou permitiu uma visão mais ampla, crítica e consciente da realidade ao qual está inserido (a)?
02. Análise visual do produto: letras, ilustrações, disposição de textos. São atrativos? Estimulam a leitura?
03. Análise do conteúdo do produto: os textos, as informações são de fácil compreensão, você conseguiu entender os conceitos apresentados no material educativo? Contribuiu para o conhecimento dos canais participativos?
04. Análise quanto ao público destinatário: o material é importante ou necessário para os alunos que cursam o Ensino Médio Integrado? Por quê?
05. Análise quanto à mudança de práticas: você acredita que se tivesse acesso ao material ao ingressar na instituição, a sua postura participativa seria diferente? Por quê?
06. A leitura, reflexão e conhecimentos apresentados no material te estimularam para uma postura mais crítica e participativa nos canais democráticos institucionais?

APÊNDICE E – DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Documento	Trechos dos documentos institucionais	Unidades de registro
E S T A T U T O	Art. 8º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IF Goiano, tendo a seguinte composição: III - representação de 1/3 (um terço) do número de <i>campi</i> , destinada ao corpo discente , sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 05 (cinco) representantes e igual número de suplentes, <i>eleitos por seus pares</i> , na forma regimental;	Conselho Superior - membro
		Eleições Conselho Superior
	Art. 11. Compete ao Colégio de Dirigentes: X - constituir comissões , para tratar assuntos de interesse da instituição; Art. 43. O IF Goiano conforme, suas necessidades específicas, poderá constituir órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas de caráter permanente ou temporário.	Comissões temáticas (técnicas e administrativas)
	Art. 12. O IF Goiano será dirigido por um Reitor, escolhido em <i>processo eletivo</i> pelos servidores do quadro ativo permanente (docentes e técnico-administrativos) lotados na Reitoria e nos <i>campi</i> , e pelos estudantes regularmente matriculados , nomeado na forma da legislação vigente,	Eleições Reitor
	Art. 23. Parágrafo único. Os Diretores-Gerais são escolhidos e nomeados de acordo com o que determina o Art. 13 da Lei n.º 11.892/2008, para mandato de 04 (quatro) anos, contados da data da posse, permitida uma recondução. Art. 32. Somente os alunos com matrícula regular ativa nos cursos técnicos de nível médio , de graduação e de pós-graduação, poderão votar e serem votados para as representações discentes do Conselho Superior, bem como participar dos processos eletivos para escolha do Reitor e Diretores Gerais dos <i>campi</i> .	Eleições Diretores
Art. 27. As atividades de extensão têm como objetivo apoiar o desenvolvimento social por meio da oferta de cursos e realização de atividades específicas . Parágrafo único. As ações de extensão serão preferencialmente financiadas pelo poder público, incentivadas e promovidas por meio do desenvolvimento de programas e projetos , articulados	Atividades de Extensão: cursos, programas, projetos	

	com entidades, empresas e órgãos de fomento.	
	Art. 28. Parágrafo único. As ações de pesquisa e inovação serão preferencialmente financiadas pelo poder público, incentivadas e promovidas por meio do desenvolvimento de programas e projetos , articulados com entidades, empresas e órgãos de fomento.	Atividades de Pesquisa: programas, projetos
	Objetivos estratégicos: Implementar o planejamento e gestão de orçamento participativo .	Orçamento Participativo
	Desenvolve projetos e programas direcionados aos <i>discentes</i> e à comunidade, coordena <i>estágio</i> , incentiva o desenvolvimento artístico-cultural e desportivo dos discentes , O Estágio Curricular Obrigatório é parte integrante do currículo de vários <i> cursos técnicos</i> e superiores oferecidos pelo IF Goiano e destina-se a propiciar ao aluno a complementação do processo ensino-aprendizagem, em termos de experiências práticas, constituindo-se em instrumento de <i>integração</i> (p. 72)	Projetos, programas, estágios, atividades artísticas, culturais e desportivas.
	A Política de Acompanhamento de Egressos (PAE) é uma ação institucional, articulada com a política institucional de extensão do IF Goiano, voltada a promover um conjunto de ações que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão.	Política de Acompanhamento de Egressos (PAE)
	Os eventos do IF Goiano visam promover: V. Ações que incentivam a vivência da arte e cultura de servidores, <i>discentes</i> e comunidade em todos os <i>campi</i> e na reitoria;	Eventos culturais, artísticos, acadêmicos e científicos.
	Visitas Técnicas I. Promover a <i>integração entre a teoria e a prática</i> dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na Instituição de Ensino;	Visitas Técnicas
	g.8) Diretoria de Assistência Estudantil VIII. apoiar os grêmios estudantis , os centros acadêmicos e o diretório central dos estudantes na realização de atividades e na produção de eventos políticos, culturais e esportivos;	Grêmios estudantis, centros acadêmicos, diretório e eventos.
	A Política de Assistência Estudantil deve ser entendida como direito social capaz de romper com as tutelas assistencialistas e com concessões estatais, com vistas à inclusão social, <i>formação plena</i> , produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar	Política de Assistência Estudantil
P D I 2019-2023		

	biopsicossocial.	
	<p>7.3.4 Organização Estudantil</p> <p>A participação de discente está garantida em conselhos consultivos e diretivos, garantindo, aos alunos, representatividade na tomada de decisões. A Instituição oferece todo apoio para a formação de grêmios, centros acadêmicos e diretórios, viabilizando a presença de representantes dos órgãos nacionais e estaduais nos <i>campi</i> para instruir e orientar os discentes na configuração de seus colegiados.</p>	<p>Conselhos consultivos, diretivos.</p> <p>Grêmios, Centros acadêmicos e diretórios.</p>
	<p>As jornadas acadêmicas, os programas de qualificação profissional extracurriculares, as visitas técnicas orientadas, os <i>estágios supervisionados</i>, a participação <i>em eventos estudantis</i> e muitas ações dessa natureza, além de dar suporte curricular dentro do próprio itinerário formativo, servem como suporte pedagógico importante na manutenção do foco correção de rumos, assim como na retroalimentação do processo educativo (p. 216).</p>	<p>jornadas acadêmicas, os programas de qualificação profissional extracurriculares, as visitas técnicas orientadas, os estágios supervisionados, participação em eventos estudantis</p>
M A N U A L A S S I S T.	<p>Art. 4º A organização da política de assistência estudantil no IF Goiano terá como base as seguintes diretrizes:</p> <p>III - promover a participação de servidores docentes e técnico-administrativos, <i>estudantes</i>, bem como aos representantes da comunidade externa na elaboração de programas e projetos para assistência estudantil no âmbito do IF Goiano.</p>	<p>Elaboração programas e projetos.</p>
	<p>Art. 10. Programas de Assistência Estudantil são conjuntos de ações integradas e complementares, que buscam a redução das desigualdades socioeconômicas. Para tanto, o IF Goiano, na forma de suporte ou concessão, poderá implantar e implementar, de acordo com os recursos humanos e financeiros disponíveis, os seguintes programas:</p> <p>I- auxílio transporte; II - regime de residência; III - auxílio moradia; IV - auxílio permanência; V - auxílio alimentação; VI - bolsas vinculadas a projetos; VII - isenção de taxas; VIII- Núcleo de Acessibilidade; X- atenção à saúde (médica, psicológica, social, nutricional e de</p>	<p>Auxílios transporte, moradia, permanência e alimentação; residência estudantil; bolsas vinculadas aos projetos e monitoria; Atenção à saúde; atividades culturais, esportivas e lazer;</p>

E S T U D A N T I L	enfermagem); X- acompanhamento psicopedagógico; XI- atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII- participação em intercâmbios e eventos acadêmicos; XVIII- bolsa monitoria;	intercâmbios e eventos.
	Art. 4º São direitos dos estudantes: IX - organizar-se, por meio de Grêmios Estudantil, Centro Acadêmico e/ou Diretório Acadêmico e Diretório Central dos Estudantes, para representação e intermediação de questões de interesse coletivo do corpo estudantil;	Grêmios estudantil, centro acadêmico e diretório acadêmico.
R E G U L A M E N T O	Art. 50. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do IF Goiano serão conduzidos pedagogicamente pela Coordenação de Curso ou de Área, Conselho de Curso , Corpo Docente, Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e Conselho de Classe .	Conselho de Curso; Conselho de Classe.
	Art. 54. O Conselho de Curso será constituído por: IV - um representante dos estudantes e um suplente, eleitos entre os representantes de turmas.	
	Art. 64. O Conselho de Classe será constituído por: V - dois estudantes , que sejam representantes da turma, em momento específico;	
E M T	Art. 57. Compete ao Conselho de Curso: I - elaborar, implantar, supervisionar, consolidar e atualizar o PPC em consonância com a Lei n. 9.394 de 20/12/1996, o Decreto 5.154, de 23/07/2004, a Resolução CNE/CEB nº 6 de 20/09/2012, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30/01/2012, a Lei 11.892 de 29/12/2008 e demais legislações vigentes, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, PDI e PPI do Instituto Federal Goiano;	Elaboração PPC.
	Art. 8º O Câmpus Morrinhos será administrado pelo Diretor Geral , nomeado de acordo com o que determina o Art. 13 da Lei nº 11.892/2008, e demais legislações vigentes e organizar-se-á por meio do regime de democracia representativa , articulado com a Reitoria, com os órgãos Colegiados e de Apoio.	Eleições diretores
R E G I		

M E N T O I N T E R N O	Art. 10 O Conselho Técnico-Consultivo, composto por membros natos e membros indicados pela comunidade, designados por portaria do Diretor-Geral, tem a seguinte composição: V. dois representantes do corpo discente , com matrícula regular, ativa, indicados por seus pares; VI. um representante dos egressos , indicado por seus pares;	Conselho Técnico-Consultivo
P P C' S E M I	O estágio supervisionado seguirá regras próprias constantes no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Técnicos e Superiores do IF Goiano, aprovado pelo Conselho Superior. As atividades complementares podem ser cumpridas em atividades promovidas pelo Instituto Federal Goiano, por outras instituições ou empresas, sejam estas públicas ou privadas. Monitorias; Estágio extracurricular; Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; Participação em eventos científicos e de extensão com ou sem apresentação de trabalhos científicos; Organização de eventos acadêmicos, científicos, políticos, artísticos, e culturais, vinculados à instituição;	Estágio supervisionado Monitorias; Estágio extracurricular; Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; Participação em eventos científicos e de extensão com ou sem apresentação de trabalhos científicos; Organização de eventos acadêmicos, científicos, políticos, artísticos, e culturais, vinculados à instituição;

Fonte: Identificação das unidades de registro nos documentos institucionais para categorização (BARDIN, 2016), elaborado pelos autores (2021). Grifos nossos.