



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSIKA NOGUEIRA DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS DA DEMOCRACIA NA ESCOLA**

CAMPO GRANDE - MS
2019

JÉSSIKA NOGUEIRA DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS DA DEMOCRACIA NA ESCOLA**

Relatório de Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

**CAMPO GRANDE- MS
2019**

JÉSSIKA NOGUEIRA DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS DA DEMOCRACIA NA ESCOLA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti - UFMS
Orientadora

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva – UFCG
Membro Titular

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS
Membro Titular

Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva - UFMS
Membro Suplente

Campo Grande- MS 25 de Fevereiro de 2019

Dedico este trabalho a Deus, que sempre foi à fonte de inspiração da minha existência e minha força maior para a conquista de todos os meus objetivos. A Ele todo o meu amor.

À minha família que sempre esteve ao meu lado e que me ensinou a ser tudo que hoje sou, por todo o incentivo e força.

Aos profissionais da educação que sonham por uma educação melhor para o nosso país, que lutam dia após dia por respeito e dignidade.

AGRADECIMENTO

Agradecer, ser grato, expressar gratidão: atitude que nos coloca o sentimento de amor. Assim, em primeiro lugar, agradeço a Deus por seu amor incondicional, por ter enviado seu filho Jesus, para que hoje eu tivesse vida. Por sua presença constante em meu caminho para que me mantivesse firme em todos os propósitos de minha vida.

Agradeço aos mais importantes mestres da minha vida: minha mãe Dejanira e minha avó Rosalina, as quais me deram coragem, incentivo para cada conquista e que me ensinaram a maior de todas as lições: amar a Deus!

Sou grata a Elenir Zanqueta Molina (*in memoriam*), que, pelo seu amor e dedicação à profissão, fez com que despertasse em mim a vontade de seguir os caminhos da educação. Seu brilho no olhar e sua determinação formaram o esteio da minha formação profissional.

Agradeço à minha orientadora Célia, que posso dizer, foi uma mãe na academia e fonte de inspiração e de luta para conclusão dessa etapa; que soube me acolher em momentos de tantas lutas e desafios, instruindo-me e encorajando-me para sempre fazer o melhor; abrindo-me caminhos para o conhecimento e incentivando-me sempre.

Ao meu esposo Antônio, que me incentivou e soube compreender meus momentos de angústia e de ausência, sempre me dando um sorriso e um abraço apertado. Meu presente de Deus.

A todos os mestres da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que me ofereceram aporte teórico para a construção de todo este trabalho. A eles, o meu reconhecimento. À banca constituída na perspectiva de um novo olhar, que mostrou caminhos importantes para rever aspectos que o meu olhar já não encontrava.

Aos colegas de sala pelos importantes momentos de discussões, reflexões e trocas. Agradeço pela amizade de cada um.

Hoje, enfim posso dizer: “Obrigada, valeu a pena cada momento”!

RESUMO

O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” e tem como objetivo investigar a gestão escolar e os processos democráticos na visão dos professores, dos gestores e de pais de alunos, na busca de compreender o sentido e o significado de democracia na escola pública do campo. Como aporte teórico-metodológico ancora-se na Teoria Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus interlocutores, relacionando-os com autores que discutem a educação do campo e a gestão democrática. Inicialmente, realizamos um mapeamento de produções científicas na perspectiva de situar a temática já publicada em artigos, dissertações e teses. Selecionamos os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped no GT3 “Movimentos Sociais” e nos Repositórios Institucionais das Universidades que possuem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como recorte temporal, datamos de 2004 a 2017, por considerar um período importante no cenário das políticas públicas no Brasil em relação à Educação do Campo. Para a produção de dados e o encaminhamento das investigações, realizamos a entrevista semiestruturada com 6 (seis) professores, 3 (três) gestores e 3 (três) pais de alunos de três escolas do campo, localizadas no entorno da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. O *corpus* documental para análise foi composto pelo Projeto Político-Pedagógico das escolas, com o objetivo de encontrar a concepção de gestão escolar nas escolas selecionadas, e o Plano Municipal de Educação (PME-2015/2025) na perspectiva de conhecer as metas propostas para a eleição de gestores e nesse sentido, a possibilidade de constituição de uma gestão democrática. Conclui-se que o mapeamento apresenta resultados ainda incipientes em pesquisa sobre a temática relacionada à gestão escolar na escola do campo. Os resultados apontam que ainda há muito que avançar no conceito de democracia, como também nos processos em relação à proposta de gestão democrática na escola do campo. No decorrer dessa pesquisa, no ano de 2018, houve a eleição para diretores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Anseio que foi percebido durante as entrevistas com os participantes da pesquisa. Contudo, pelo fato de se apresentar ainda como um processo novo, de transitoriedade, ainda há dúvidas sobre ele e configura-se prematura a concepção dos sentidos e significados sobre democracia e gestão democrática na escola do campo.

Palavras-chave: Democracia. Gestão Democrática. Educação do Campo. Escola do Campo.

ABSTRACT

The present study is associated to the research line "Formative processes, educational practices, differences". It aims to investigate school management and democratic processes in the view of teachers, managers and parents of students, in the search to understand the meaning and the meaning of democracy in the public school of the countryside. As a theoretical-methodological contribution is anchored in historical-cultural theory, represented by Vygotsky and his interlocutors in relation to authors who discuss the education of the countryside and democratic management. Initially, we performed a state of the art in the perspective of situating the already published theme in articles, dissertations and theses. We selected the databases of the Coordination of Personal Improvement of Higher Education (CAPES), Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), National Association of Postgraduate and Research in Education - Anped in GT3 "Social Movements" and Institutional Repositories of the Universities that have the Degree in Field Education. As a temporal cut, we date from 2004 to 2017 because it considers an important period in the public policy scenario in Brazil in relation to Field Education. In order to produce data and conduct the research, we conducted a semi-structured interview with 6 (six) teachers, 3 (three) managers and 3 (three) parents of students from three campuses located in the surroundings of the city of Campo Grande in Mato Grosso do Sul. The documentary corpus for analysis was composed of the Political-Pedagogical Project of the schools with the objective of finding the concept of school management in the selected schools and the Municipal Education Plan (PME-2015/2025) in order to know the goals proposed for the election of managers and in this sense, the possibility of establishing a democratic management. It is concluded that the state of the art presents results still incipient in research on the subject in relation to school management in the rural school. The results point out that there is still a long way to go in the concept of democracy as well as in the processes related to the proposal of democratic management in the rural school. In the course of this research, in the year 2018, there was the election for directors of the municipal education network of Campo Grande / MS. Wish, who was noticed during the interviews with the participants of the research. However, because it still presents itself as a new process of transience, there are still doubts and it is premature to conceptualize the meanings and meanings about democracy and democratic management in the rural school.

Keywords: Democracy; Democratic management; Field education; Country school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDES** – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANDE** – Associação Nacional de Educação
- ANPAE** – Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEP** – Comitê de ética
- Contag** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CFRs** – Casas Familiares Rurais
- CEFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CEINF** – Centro de Educação Infantil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CPC** – Centro Popular de Cultura (CPC)
- CCP** – Centros de Cultura Popular (CCP)
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EFAs** – Escolas Famílias Agrícolas
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário e Educação do Campo
- BEM** – Movimento Eclesial de Base
- MST** – Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PRONACAMPO** – Programa Escola da Terra
- REME** – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SERTA – Serviço de Tecnologia de Alternância

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUGERNORC – Superintendência de Gestão e Normas e Relações Comunitárias

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Entrevistados nas escolas selecionadas.....	22
Tabela 2	– Alunos matriculados na Escola Municipal A.....	25
Tabela 3	– Alunos matriculados na Escola Municipal B.....	29
Tabela 4	– Alunos matriculados nas extensões da Escola Municipal B.....	30
Tabela 5	– Alunos matriculados na Escola Municipal C- período matutino.....	33
Tabela 6	– Alunos matriculados na Escola Municipal C- período vespertino.....	33
Tabela 7	– Alunos matriculados na extensão C1- período matutino.....	33
Tabela 8	– Alunos matriculados na extensão C2- período matutino.....	33
Tabela 9	– Resultado do mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	90
Tabela 10	– Resultado do mapeamento na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).....	95
Tabela 11	– Resultado do mapeamento na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).....	99
Tabela 12	– Resultado dos Repositórios das Universidades que possuem o curso de licenciatura em Educação do Campo.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores entrevistados na Escola Municipal A.....	21
Quadro 2 – Equipe administrativa da Escola Municipal A.....	26
Quadro 3 – Equipe administrativa e pedagógica da Escola Municipal B.....	26
Quadro 4 – Professores entrevistados da Escola Municipal C.....	30
Quadro 5 – Equipe administrativa da Escola Municipal C.....	34
Quadro 6 – Fontes de produções.....	34
Quadro 7 – Conceitos de democracia.....	111

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	–	Processos da democracia na escola.....	106
Diagrama 2	–	Questões para o debate.....	107
Diagrama 3	–	Sentidos e significados da gestão democrática na escola do campo...	115
Diagrama 4	–	Escolha de gestores nas escolas do campo.....	127
Diagrama 5	–	Projeto Político-Pedagógico instrumento de democracia na escola....	129
Diagrama 6	–	Processos democráticos na escola do campo.....	139
Diagrama 7	–	Organização da gestão democrática.....	141
Diagrama 8	–	Organização do trabalho na escola.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.1 ABORDAGEM EPISTÊMICA DA PESQUISA.....	19
1.2 ESCOLAS EM CONTEXTO.....	23
1.2.1 Comunidade da Escola A	23
1.2.2 Comunidade da Escola Municipal B.....	27
1.2.3 Comunidade da Escola Municipal C.....	30
2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: GESTÃO ESCOLAR	36
2.1 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIAL.....	36
2.2 HOMEM: SER HISTÓRICO E SOCIAL.....	38
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA.....	44
2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REPRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA.....	48
2.5 CONSELHOS ESCOLARES: POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	51
2.6 A ESCOLHA DE DIRETORES DE ESCOLA: UMA QUESTÃO DE DEMOCRACIA.....	53
2.7 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA.....	54
2.8 MARCO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO E DA ESCOLA PÚBLICA.....	61
2.8.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a gestão democrática.....	63
2.8.2 Gestão democrática da educação – Plano Municipal de Educação em Campo Grande/MS.....	66
3 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CAMPO DAS PESQUISAS	69
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO O TEXTO E O CONTEXTO.....	69
3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DO CAMPO.....	82
3.3 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	89
3.3.1 Mapeamento de dissertações e teses – BDTD e CAPES.....	89
3.3.2 O que dizem os resultados no portal da CAPES?.....	95
3.3.3 Busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.....	99

3.3.4 Repositórios institucionais das universidades que possuem o curso de Licenciatura Educação do Campo.....	100
3.4 O QUE OS DADOS REVELAM?.....	102
4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ESCOLAS E DISCURSOS EM CONTEXTO.....	104
4.1 A VOZ DOS SUJEITOS DO CAMPO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA.....	104
4.2 A DEMOCRACIA NA ESCOLA NA VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	106
4.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: QUAL SEU SENTIDO E SIGNIFICADO?.....	114
4.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM INSTRUMENTO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA.....	128
4.5 OS DADOS REVELAM O CAMINHO TRILHADO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	139
4.6 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “gestão democrática na escola do campo” tem origem em minhas experiências vividas ao longo da trajetória profissional, durante cinco anos atuando no setor administrativo de uma escola municipal em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e vivenciando experiências em três gestões diferentes. As formas distintas de condução da escola possibilitaram-me refletir acerca das condições e formas de atuação dos gestores escolares. Os desafios, as superações, os fracassos e as conquistas fizeram surgir inúmeras indagações a respeito da gestão escolar e, dentre elas: Quais os sentidos e os significados de democracia são atribuídos pela gestão escolar, pelos pais de alunos e professores no interior da escola?

Após esses cinco anos atuando no setor administrativo dessa escola, concluí minha formação acadêmica no curso de Pedagogia. Ao finalizar a graduação, ainda incipiente nessa formação, iniciei meus estudos em uma pós-graduação em gestão escolar, com o intuito de saber mais sobre a temática, mas meus anseios não foram respondidos e senti necessidade de mais aprofundamento teórico sobre a questão.

Finalizando a pós-graduação, assumi aulas na escola onde atuava no setor administrativo. Lecionei nessa escola por quatro anos e passei a observar, de um ângulo diferente, a gestão da escola, o que despertou em mim um turbilhão maior de indagações sobre essa questão. Na busca incessante por respostas, participei e fui aprovada no processo de seleção no curso de pós-graduação *stricto sensu*, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, o interesse de pesquisa foi a gestão escolar e, ao iniciar o mestrado e as disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, orientadora deste trabalho, despertou a minha curiosidade sobre as questões do campo, a luta dos trabalhadores, a busca por uma escola com identidade e especificidade das escolas voltadas às questões do campo. Assim, iniciei este estudo na tentativa de encontrar respostas às indagações iniciais, com perspectivas de olhar a Escola do Campo.

O estudo se organiza em três categorias analíticas, a saber: “democracia, gestão democrática e educação do campo”. Categorias que nos permitem compreender o significado de democracia na escola, bem como o conceito que os pesquisados concebem em relação à escola e à gestão democrática e o sentido que se refere ao que é social, pois, ao buscar compreender o sentido e o significado de democracia na escola, proponho-me a entender o que é singular e o que é universal, ou seja, o que pensa cada indivíduo e o que se refere ao âmbito social

A teoria histórico-cultural foi eleita como aporte teórico desta pesquisa, pois, em síntese, está ancorada nas bases do materialismo histórico-dialético, cuja intenção é discutir o que é objetivo, que se transforma e que se move e, por isso, constitui-se como um processo dialético.

Esse aporte teórico possibilita um olhar para a totalidade da vida campesina que incorpora a escola em seu meio, revelando as interações sociais entre escola e comunidade, entre o contexto e sua transformação. Esse referencial comporta estudos que nos permitem reconhecer o homem como produtor da história, capaz de transformar o espaço de vida por meio de sua ação concreta e histórica.

A teoria histórico-cultural contrapõe a visão de uma educação esvaziada de significados, uma vez que seu alicerce materialista e dialético pressupõe uma escola fundamentada a partir da sua construção histórica, da objetividade e da universalidade, compreendendo que os processos educativos formais estão ancorados na sua perspectiva histórica e cultural, o que prenuncia que os processos democráticos no interior da escola não estão relacionados apenas à sua formação histórica e social, mas também ao processo social que permeia a sociedade.

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer os sentidos e os significados de democracia na escola do campo. Para tanto, os objetivos específicos visam analisar o projeto político-pedagógico das escolas do campo selecionadas, a partir do modelo de gestão democrática; discutir e analisar criticamente os contornos da escola no contexto rural a partir do sentido de democracia; descrever e analisar a visão dos professores, dos gestores e dos pais dos alunos referente aos processos democráticos na escola e identificar a atuação da gestão escolar nos processos de gestão democrática.

Para alcançar os objetivos propostos, inicialmente foi realizado um estado da arte, na busca de encontrar trabalhos que apontassem a temática em tela, a fim de reconhecer outros estudos e investigações, bem como conhecer os resultados que possam contribuir para as nossas discussões.

A busca realizada contemplou as bases eletrônicas de pesquisa, tais como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Grupo de trabalho, “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os Repositórios das universidades federais que atualmente oferecem cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Optou-se por um recorte temporal de trabalhos publicados nos anos de 2004 a 2017, por se tratar de um período que se iniciam as discussões do campo com mais vitalidade devido à I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, e à criação

das Diretrizes Curriculares para Educação do Campo criadas em 2001 e publicadas em 2002, fato que representou um marco e um avanço nos debates referentes à Educação do Campo.

Nesse sentido, compreende-se que esse recorte pode trazer estudos relevantes a partir dessas discussões e debates mais intensos em contribuição à reflexão sobre o campo, os seus sujeitos, a escola do campo e a Educação do Campo como possibilidade de emancipação humana.

Para a produção de dados e o encaminhamento da pesquisa, foi realizada entrevista semiestruturada com professores, gestores e pais de alunos, totalizando 15 participantes, sendo eles: 3 (três) gestores, 6 (seis) professores e 3 (três) pais de alunos que estão inseridos em três escolas públicas do campo na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

Na perspectiva de ouvir as pessoas que atuam na escola, os critérios de seleção foram: professores com mais tempo de atuação na escola pública e com mais tempo de atuação nas escolas do campo. Os gestores que tenham mais tempo de gestão na escola do campo. Para a seleção dos pais, foi utilizado como critério pais de filhos matriculados nessa escola há mais de cinco anos e que sempre foram alunos de escola pública.

As entrevistas foram registradas, gravadas e, posteriormente, transcritas. As informações coletadas foram analisadas, mediante análise de conteúdo, organizadas, descritas, comparadas e explicadas, a fim de analisar os aspectos contemplados como objetivos desta pesquisa, com base no referencial teórico já definido,

Para a compreensão do tema foram analisados os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas e o Plano Municipal de Educação (2015-2025) da Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande/MS com o objetivo de tecer análises referentes ao conceito de democracia e gestão democrática nas escolas do campo.

Entende-se que o sentido e o significado de democracia na escola reporta à possibilidade de reconhecer como a gestão está organizada para que, de fato, haja processos democráticos no interior da escola. Nesse sentido, o problema de pesquisa é: Quais os sentidos e os significados de democracia são atribuídos pela gestão escolar no interior da escola? E pelos professores e pais de alunos?

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No capítulo I, “A pesquisa e seu percurso metodológico”, apresenta-se, a descrição das escolas selecionadas, dos participantes da pesquisa e do *corpus* documental com o objetivo de delinear os caminhos metodológicos.

O capítulo II, “Organização do trabalho na escola: a gestão escolar”, aborda, com base no referencial da Teoria Histórico-Cultural, o conceito da categoria trabalho como fundante do desenvolvimento humano. L

No capítulo III, “A educação do/no campo: gestão democrática e o campo de pesquisas” explicita-se o histórico da educação do campo no Brasil, as possibilidades de uma gestão democrática na escola do campo e o campo de produções publicadas referentes à temática.

O capítulo IV, “A gestão democrática: escolas e discursos em contexto”, apresenta as análises realizadas, a partir dos dados coletados nas visitas às escolas, como também as entrevistas realizadas com gestores, professores e pais e as análises dos documentos. Esses procedimentos utilizados servem para a compreensão de nossa investigação.

As considerações finais procuram evidenciar como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, apontando questões fundamentais para refletir sobre qual é o sentido e o significado de democracia no interior das escolas do campo.

1 A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Apresenta-se, neste capítulo, a descrição das escolas selecionadas, dos participantes da pesquisa e do *corpus* documental com o objetivo de delinear os caminhos metodológicos percorridos

1.1 ABORDAGEM EPISTÊMICA DA PESQUISA

A pesquisa tem como aporte teórico metodológico a teoria histórico-cultural, cuja base ancora-se no materialismo histórico dialético. Entende-se que, em pesquisa, é fundamental que o pesquisador reconheça a teoria que envolve o seu objeto de estudo, no sentido de lançar um olhar para a realidade que se propõe a investigar.

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Vigotski (1995), em seus estudos, apontou o sujeito como o objeto de investigação da psicologia, inferindo-se que a forma como o apresenta já revela a influência do método, pois o sujeito é concebido como homem¹ concreto em sua historicidade. O materialismo histórico dialético ocupa esse lugar na relação em que “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda.” (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Nessa perspectiva, busca-se estudar o homem em sua totalidade, permeado pelas relações sociais, em movimento, na dialética que conduz o singular ao particular e ao universal.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VIGOTSKI, 1995, p. 6).

Nesse sentido, a pesquisa é uma busca da história, da cultura e da realidade que cerca o contexto em que se inserem os participantes, envolvendo uma gama de possibilidades

¹ Neste estudo, ao utilizarmos a palavra “homem” nos referimos a “ser humano”.

metodológicas demarcadoras de um conhecimento e reconhecimento da complexidade de sujeitos, assim como da realidade e de sua condição histórica e plural.

O problema de pesquisa é compreender quais os sentidos e os significados de democracia são atribuídos pela gestão escolar, pelos pais de alunos e pelos professores no interior da escola do campo.

Inicialmente realizou-se um levantamento dos trabalhos já publicados para que as pesquisas realizadas sobre a temática fossem conhecidas. A Educação do Campo é um direito dos povos do campo, porém, ao se conhecer a construção histórica da Educação do Campo, observa-se que ela foi mantida no esquecimento por décadas.

Portanto, é importante e necessário um levantamento de pesquisas que evidenciem temáticas referentes à Educação do Campo e à escola do campo. Essa busca se faz necessária para evidenciar o campo de estudo e avançar em temas que possam dar visibilidade às questões que perpassam a educação, em âmbito geral e, em específico, à Educação do Campo.

Pesquisas em relação às questões concernentes à Educação do Campo têm sido reveladas aos poucos em âmbito nacional, mas ainda tímidas em quantitativo, o que revela a urgência de estudos e pesquisas que possam apresentar os fenômenos que cercam essas temáticas, para a busca da compreensão e de avanços nos estudos que possam dar visibilidade às práticas pedagógicas nas escolas do campo, à formação docente, às políticas públicas.

Ressalta-se que

[...] a importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. (ANGELUCCI et al, 2004, p. 53).

As autoras ainda afirmam que

[...] só assim se podem avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura – noutras palavras, o quanto ela redonda ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. (ANGELUCCI et al, 2004, p. 53).

Nessa perspectiva, faz-se necessário mapear as produções já publicadas sobre o tema em discussão. Para tanto, para esse estudo foram selecionados os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os repositórios das universidades federais que possuem o curso de licenciatura em Educação do Campo.

Esse levantamento exploratório se deu a partir dos seguintes objetivos, pontuados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fontes de Produções

Fontes	Objetivo
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem como objetivo a sua integração e disseminação de textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.
Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes)	A escolha do banco (Capes) justifica-se por essa instituição ser uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel importante na expansão e consolidação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em todos os estados da Federação.
Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED)	O objetivo de busca nesse banco é por ser uma entidade que abriga programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e tem como finalidade o desenvolvimento da ciência e da educação, sendo um importante disseminador nessa área. Possui um GT que abriga trabalhos relacionados à Educação do Campo.
Repositórios das universidades federais que possuem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.	O objetivo foi encontrar as universidades que possuem licenciatura em Educação do Campo no Brasil e analisar quais os temas de pesquisas que estão sendo alvo de estudos nessas universidades.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Nesse estudo, também para a compreensão do objeto, utilizamos como procedimento a análise documental, pois permite conhecer os documentos que integram as escolas e a sua organização. Para ouvir os pesquisados, pautou-se em depoimentos produzidos em conjunto com a pesquisadora, utilizando-se a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, por entender que esses instrumentos contribuem para uma análise profícua e com possibilidades de desvelar o que está sendo alvo de nossa investigação.

Posto isso, para o percurso de reconhecimento do contexto escolar, dos participantes da pesquisa e dos projetos político-pedagógicos de cada escola, elaborou-se uma carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED), com o objetivo de receber autorização para adentrar as escolas e tomar o depoimento de professores, gestores e pais de alunos.

Houve também a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do protocolo de entrada no Comitê de Ética, uma vez que a intenção era ouvir aqueles que estão envolvidos na organização do trabalho da escola. Para tanto, foram respeitados os termos da Resolução n. 466/12, a qual afirma que todo e qualquer projeto de pesquisa relativo

a seres humanos (direta ou indiretamente) deve ser submetido à apreciação de um CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

De acordo com a Secretaria de Educação de Campo Grande/MS, nove escolas são consideradas escolas do campo, devido a sua localização. Das nove escolas, selecionaram-se três aleatoriamente, mas com o objetivo de encontrar singularidades em sua organização por serem consideradas e reconhecidas como escolas do campo, com um trabalho voltado a tais especificidades. Os critérios de seleção dos pesquisados foram os seguintes: professores com mais tempo de atuação na escola pública e com mais tempo de atuação nas escolas do campo, como também os gestores que tenham mais tempo de atuação na escola do campo. Para a seleção dos pais, foi utilizado como critério pais de filhos matriculados nessa escola a mais de cinco anos e que sempre foram alunos de escola pública.

Para preservar a integridade das escolas, serão denominadas na pesquisa com as letras A, B e C. Foram entrevistados 3 (três) gestores, 6 (seis) professores e 3 (três) pais de alunos. No total são 12 entrevistados. Para apresentá-los e para a discussão de seus depoimentos, foram denominados pela função (diretor e professor) e por números de acordo com a sequência da entrevista. Os pais foram denominados pelo nome “mãe”, pois foram entrevistadas três mães, as quais foram numeradas de acordo com a sequência das entrevistas. Os entrevistados foram assim distribuídos:

Tabela 1 – Entrevistados nas escolas selecionadas.

Gestores	Professores	Pais de alunos
3	6	3

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2018.

Após a seleção das três escolas do campo, realizou-se uma análise documental e, para isso, foram selecionados os Projetos Político-Pedagógicos dessas escolas com o objetivo de conhecer e reconhecer as suas especificidades no tocante à gestão e à sua organização. O Plano Municipal de Educação, datado de 2015 a 2025, também foi analisado para a compreensão das metas a serem implantadas na rede municipal para a eleição de diretores, um dos princípios da gestão democrática.

O *corpus* documental selecionado tem o objetivo de revelar como a escola está organizada, salientando seus aspectos administrativo e pedagógico, como também observando a forma de gestão instituída a partir do documento. Em se tratando do Plano Municipal de

Educação, foram investigados os objetivos que apontam as metas e diretrizes propostas para o ano de sua vigência.

1.2 Escolas em contexto

1.2.1 Comunidade da Escola A

A Escola A está localizada em um distrito a 30 km da cidade de Campo Grande/MS. O distrito é um lugar pacato, em cuja avenida principal está localizada a escola, um posto de saúde, uma praça e uma conveniência. A praça e a conveniência são espaços de convivência dos moradores, que se reúnem durante o dia para conversar. Em geral, os idosos, aposentados, são os maiores frequentadores desses locais.

Na busca por conhecer esse espaço, teceu-se, inicialmente, uma conversa informal com as pessoas que ali estavam sobre o que sabiam em relação à fundação do distrito. Segundo elas, a fundação não possui uma data confirmada. Algumas afirmam que essa região era uma vila e começou a ser formada há aproximadamente mais de 100 anos. Outros afirmam que funcionários de fazendas se aglomeraram e foram abrindo espaço na mata há 60 anos.

De acordo com documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse distrito nasceu em 1931, povoado inicialmente por imigrantes nordestinos. O local é rodeado por uma vila de casas afastadas e de chácaras e fazendas. Segundo o Censo Populacional/2010 do IBGE, é uma região considerada rural, possuindo 1.093 habitantes.

Conforme o IBGE², a Escola A está localizada em uma área rural, porém encontra-se em uma região onde os traços urbanos são mais expressivos que o rural. Ressalta-se, contudo, que cada município determina como a escola se enquadra em relação ao urbano e rural, conforme a ocupação do território e a atividade econômica principal.

Segundo consta no histórico da escola, pode-se constatar, por meio de documentos disponibilizados pela direção, que sua criação data de 1937, quando um fazendeiro da região desmatou grande parte de sua fazenda e formou uma grande lavoura de café, para onde convergiram inúmeras famílias em busca de trabalho. Uma parte da fazenda era imprópria para a lavoura e, de início, foi doada para a criação de um pequeno povoado.

² Dados do IBGE /2010. <https://www.ibge.gov.br>

Entretanto, o crescimento do povoado e o aumento do número de crianças que cresciam analfabetas fez com que um dos fazendeiros da região se dirigisse ao prefeito da época em busca de alternativas para o problema. A partir dessa intervenção, em 1939 foi inaugurada a Escola A.

Inicialmente, a escola foi instalada em um salão construído com tábuas, sem banheiros e com péssimas condições de infraestrutura. Somente em 1965 foi construído um prédio de alvenaria, contendo uma sala multisseriada³ de primeira a quarta séries, uma cantina e banheiros. Essa sala funcionava apenas no período matutino. A partir do segundo semestre do mesmo ano, a sala foi desmembrada em dois turnos, com as primeiras e segundas séries no período matutino e os terceiros e quartos anos no período vespertino. Todas as salas eram multisseriadas.

Em 1976, a escola enfrentou inúmeras dificuldades e foi desativada. No ano de 1987 foi reativada no período noturno e, posteriormente, no vespertino. Em 1989, foi construída mais uma sala e uma biblioteca com estrutura pré-moldada.

Atualmente, a escola possui uma sala de informática, cinco sanitários, um depósito para merenda, uma cozinha, uma varanda coberta, uma quadra coberta, um laboratório de ciências e uma sala montada em um contêiner⁴, que funciona como sala dos professores e coordenação pedagógica. Funciona no regime de escola de tempo integral adaptada (ETI), das 7h às 14h. Possui sete salas seriadas, do primeiro ao sétimo ano, e uma sala multisseriada, composta pelos oitavos e nonos anos.

As salas possuem 20 alunos por turma, em média. No período noturno, há uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que abriga 10 alunos cursando o sexto e o sétimo anos, com horário de funcionamento das 18h às 22h. Os alunos matriculados na escola são filhos de chacareiros, funcionários de fazendas próximas à região e acampados. A tabela, a seguir, apresenta o número de alunos matriculados.

³ Salas multisseriadas são salas de aula que comportam mais de uma série/turma. Hoje também conhecidas como salas multianuais.

⁴ Contêiner: recipiente de metal ou alumínio com grandes dimensões, cuja finalidade é acondicionar e transportar carga. Atualmente é utilizado para moradia e locais de comércio.

Tabela 2 – Alunos matriculados na Escola Municipal A

Série/ano	Número de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano	20	Seriada
2º ano	19	Seriada
3º ano	18	Seriada
4º ano	21	Seriada
5º ano	20	Seriada
6º ano	18	Seriada
7ºano	21	Seriada
8º ano	10	Multisseriada
9º ano	9	Multisseriada
EJA 6º e 7º	20	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Não há ensino médio na escola, por isso as crianças que desejam continuar os estudos precisam se deslocar até Campo Grande, a capital, ou ir em direção a outras escolas mais afastadas.

A escola se autodenomina escola do campo e possui em sua rotina atividades relacionadas às atividades rurais, tais como fabricação de queijo, organização e cuidado de uma horta. Os professores que orientam essas atividades são os que lecionam a disciplina “Atividades e práticas do campo”⁵, que, segundo seus relatos, fazem parte do plano anual da escola e representam vínculo educativo com o campo. Explicam que essa disciplina é que dá o caráter de escola do campo e que discute questões referentes a esse espaço e sua produção.

A comunidade escolar é muito presente. Os pais dos alunos utilizam a escola como ponto de acesso à internet e a maioria deles também é aluno da escola e cursa a EJA no período noturno. Há pais que também colaboram como monitores na fabricação dos queijos e nos cuidados com a horta. Portanto, há uma participação efetiva dos pais nas atividades escolares que têm como mote a escola do campo.

A escola possui ainda uma equipe técnica composta por um diretor; um supervisor, responsável pela proposta pedagógica da escola e pelo acompanhamento das atividades pedagógicas junto aos professores; um orientador, que realiza o acompanhamento dos alunos em suas dificuldades e no processo de aprendizagem; duas secretárias, que auxiliam na organização administrativa da escola; três monitores de alunos e 24 professores.

⁵ A disciplina “Atividades e práticas do campo” contempla atividades práticas voltadas ao trabalho no campo com o objetivo de consolidar a escola do campo com as suas especificidades.

Na escola A, foram entrevistados professores, o gestor e pais de alunos na busca de compreender como se articula a interação gestão escolar e comunidade escolar.

Os professores entrevistados apresentam as seguintes informações concernentes à sua formação e atuação na escola do campo:

Quadro 2 – Professores entrevistados na Escola A

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em escola pública do campo	Tempo de atuação na escola pública
Professor 1	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	4 anos	4 anos
Professor 2	Engenheira Agrônoma, com Licenciatura em Ciências Biológicas e Mestrado em Biotecnologia.	3 anos	3 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

O quadro representa a formação dos professores e observa-se que a formação não contempla formação em Educação do Campo, nem mesmo especialização nessa área, mas ambos são formados em nível superior.

No que se refere ao quadro administrativo da escola, composto por gestor, supervisor e orientador, foram levantadas algumas informações, mas nesta seção apenas o gestor foi entrevistado, as demais informações foram levantadas por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Quadro 3 – Equipe administrativa da Escola A

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em escola do campo	Tempo de atuação na escola pública
Diretor	Licenciado em Filosofia com Pós-graduação em Educação.	17 anos	3 anos
Supervisor	Licenciado em Pedagogia	25 anos	9 anos
Orientador	Magistério Superior	13 anos	5 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

O corpo administrativo da escola também revela que não há formação em Educação do Campo, mas todos têm vasta experiência na escola do campo. Na Escola A, não foram disponibilizadas informações sobre as duas extensões que possui, não sendo possível levantar dados sobre as suas características.

1.2.2 Comunidade da Escola Municipal B

A Escola Municipal B teve sua origem a partir da luta da comunidade por existência e fortalecimento do povo campesino. Segundo relato de habitantes próximos à escola e de funcionários mais antigos, para as crianças terem acesso à escola era necessário que fossem a pé ou de bicicleta pela BR-060. A rodovia era muito perigosa, por servir de acesso de caminhões que transitavam por esse trajeto para chegarem a outros municípios vizinhos à cidade de Campo Grande.

Essa via se tornou cansativa e agravante de riscos às crianças, o que causou muita dor à população daquele trecho, pois muitas crianças que iam em direção à escola e passavam por essa rodovia eram atropeladas e o trajeto era muito longo. Uma criança muito conhecida na região, filha de um chacareiro muito antigo no lugar, foi atropelada por um caminhão e faleceu.

A população, muito entristecida por esse acontecimento e cansada de ver os riscos que as crianças corriam para chegar à escola, se mobilizou, foi até o prefeito de Campo Grande, na época, e pediu a implantação de uma escola naquela região. Em meio a inúmeras tentativas e esforços, foi concedida a abertura da escola, mas era necessário que os moradores da região construíssem a sala de aula e encontrassem uma professora com magistério para lecionar.

Mediante essas condições, a comunidade se mobilizou e construiu uma sala, dois banheiros, uma cozinha e conseguiu uma professora com a formação adequada. Assim, foi dado o aval para a abertura da escola.

Por meio de documentos disponibilizados pela gestão da Escola B, obteve-se informação de que foi criada sob o Decreto n. 8.007, de 10 de maio de 2000, com sede na Fazenda Araponga, saída para Sidrolândia/MS, estrada da Gameleira.

Contudo, a escola começou a funcionar de forma improvisada no ano 1983, atendendo um número considerável de alunos que havia na região. Os moradores locais cederam uma casa antiga, localizada em uma chácara da região e as atividades tiveram início com salas multisseriadas nas séries iniciais.

Funcionou nesse formato até meados de 1985, quando a comunidade se mobilizou e foi solicitar a construção de uma escola nova, considerando que a anterior era de madeira, velha e já não oferecia condições para abrigar os alunos. O prefeito, da época, não pôde atender ao pedido, alegando falta de verbas, e propôs à comunidade que, se ela conseguisse parte do material, a prefeitura se encarregaria do restante, inclusive mão de obra. Assim, com a ajuda da comunidade, em parceria com a prefeitura, a escola foi construída.

O nome da escola foi escolhido pela comunidade. A escola foi inaugurada em 27 de julho de 1985 e funcionou por vários anos com a direção centralizada na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-SEMED.

Em 2006, por questão de reestruturação dessa Secretaria Municipal, deixou de ser escola polo⁶, passando a ser uma extensão de outra Escola Municipal situada em uma região próxima, funcionando até agosto de 2009, período em que novamente passou por reestruturação.

Construída há poucos anos, nela funcionam salas multisseriadas, atendendo a alunos dos anos iniciais nos períodos matutino e vespertino. Estão vinculadas a ela, duas extensões⁷ – B1, na qual funciona uma sala multisseriada no período matutino, e B2, onde funciona uma sala também multisseriada no período vespertino e uma sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno.

Sua proposta pedagógica aponta o uso de materiais e atividades do Programa Escola Ativa⁸, que se propõe à tarefa de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do campo, com alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas, dada à compreensão de que não se pode trabalhar numa classe multisseriada dando a ela o mesmo tratamento de uma turma seriada. Prima por um trabalho pedagógico de qualidade, tendo como foco a aprendizagem de seus alunos, respeitando as diversidades. Cabe ressaltar que o Programa escola ativa não está mais em vigência, mas a escola ainda procura, em suas bases, compreender o funcionamento das salas multisseriadas.

Atualmente, a Escola Municipal B está localizada a 50Km de Campo Grande, no interior de um sítio, Sua estrutura é bem pequena: possui apenas 1 sala de aula, uma direção, que funciona como secretaria e também sala dos professores. Há uma biblioteca pequena, com duas prateleiras compostas por livros, um computador com difícil acesso à internet, uma impressora e um rádio simples. Há também uma cozinha, 1 depósito e três banheiros.

Essa instituição escolar funciona com uma classe multisseriada no período matutino, com nove alunos, e, no vespertino, com sete alunos, sendo ambos os turnos de 1º ao 5º ano. A escola faz parte de uma agrovila⁹, porque os pais são, em sua maioria, chacareiros, funcionários de chácaras e de fazendas próximas à região.

⁶ Escola Polo é a escola maior que abriga outras escolas próximas consideradas como extensão.

⁷ As extensões são salas de aula que funcionam para atender as crianças e jovens das localidades da região, mas afastadas da escola polo, porém seguem as mesmas regras e normativas.

⁸ O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>.

⁹ Núcleo populacional instalado à margem de estradas de desbravamento, como a Transamazônica, e destinado a atividades agrícolas. <https://www.dicio.com.br/agrovila/>

No período matutino, as crianças chegam de ônibus escolar mantido pela SEMED, pois moram mais afastadas da escola. Já no período vespertino, não utilizam o ônibus, pois se locomovem com seus pais devido à proximidade da escola.

Os efeitos climáticos dificultam o acesso das crianças à escola, o ônibus tem problemas mecânicos constantemente e o excesso de chuvas bloqueia o acesso à escola, o que dificulta a frequência dos alunos, especialmente os que estão matriculados no período matutino.

A escola está localizada em uma fazenda, cujos portões são duas porteiros que dão acesso às portas da escola, e animais, como vacas e galinhas, passeiam livremente entre os alunos. Próximo às salas de aula, há uma pequena varanda com uma mesa de pebolim, uma de tênis de mesa e uma mesa para refeitório, lugar onde acontecem as refeições e também os momentos de lazer.

A Escola Municipal B possui duas extensões: a extensão B1, que possui uma sala de aula, uma cozinha, uma dispensa e dois banheiros e a maioria dos alunos são filhos de chacareiros. A outra extensão, B2, é composta por uma sala de aula, uma cozinha e um alojamento de professor. Há alojamento na escola para os professores que permanecem durante a semana, em dias letivos. As crianças matriculadas nessa extensão, em sua maioria, são advindas de acampamentos e assentamentos.

Ambas as extensões funcionam com classes multisseriadas de 1º ao 5º ano, tendo a extensão B1 nove alunos e a extensão B2 três alunos de 1º ao 5º e 14 alunos na fase intermediária da EJA, que estudam no período noturno. O quantitativo dos alunos matriculados na Escola Municipal B apresenta-se a seguir:

Tabela 3 – Alunos matriculados na Escola Municipal B

Série/ano	Numero de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano ao 5º ano	11	Multisseriada
6º ao 9º ano	5	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

A Escola B possui apenas uma sala de aula, desse modo divide suas turmas em período matutino, de 1º ao 5º ano e, no vespertino, de 6º ao 9º ano. Em relação ao número de alunos, foi disponibilizado o quantitativo das duas extensões que compõem essa escola, que pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Alunos matriculados nas extensões da Escola Municipal B

Extensão	Série/ano	Numero de alunos	Sala seriada/multisseriada
B1	1º ano ao 5º ano	09	Multisseriada
B2	1º ano ao 5º ano	03	Multisseriada
	EJA	14	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Atualmente, a Escola Municipal B é composta por um diretor, uma secretária, três professoras, uma merendeira e um ajudante de serviços gerais, que corta a grama e alimenta os animais da escola. Não possui coordenação, apoio pedagógico ou supervisão. A equipe administrativa e pedagógica da escola pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 4 – Equipe administrativa e pedagógica da Escola Municipal B

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em escola do campo	Tempo de atuação na escola pública
Diretor	Normal Superior com habilitação em Supervisão Escolar.	15 a 20 anos	9 anos
Professora	Licenciado em Pedagogia com habilitação na Educação Infantil e Ensino Fundamental	20 anos	20 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Na escola B diretor e professor não possuem formação específica em Educação do Campo, mas apresentam uma longa experiência e atuação em escolas do campo.

1.2.3 Comunidade da Escola Municipal C

De acordo com análise dos documentos disponibilizados, a escola C foi criada em janeiro de 1989, mais especificamente de acordo com o Decreto de Criação n. 5.830, de 30 de janeiro de 1989.

Em conformidade com a análise do histórico da instituição, a escola foi fundada em 1987, após uma solicitação feita pela comunidade à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para atender às crianças da região, porque a distância da escola mais próxima era de 25 km.

A escola foi fundada em uma região que fica a 30km de Campo Grande/MS, no interior de uma fazenda. Após a solicitação da comunidade, foi criada a primeira sala de aula, em 1987, sendo extensão de outra Escola Municipal, também localizada em uma fazenda.

No ano seguinte, a escola foi transferida para outra fazenda, uma propriedade privada, e passou a possuir dois funcionários, um professor e uma merendeira. Contudo, nesse ano, devido às dificuldades de transporte para as crianças, a escola foi transferida para um terreno junto a uma igreja que havia sido doado pela Diocese de Campo Grande.

Nesse terreno, foi construída a igreja da comunidade e também um alojamento para professores, porque, devido à distância da cidade e o difícil acesso, poderiam ser abrigados durante a semana.

No ano de 1989, a comunidade se uniu juntamente com a Prefeitura Municipal de Campo Grande e construíram uma sala de aula ao lado do salão de festas da igreja. A partir desse ano, iniciou-se o trabalho com uma sala multisseriada, que permaneceu até 1999, com a turma de 1ª a 4ª série.

Porém, em 1996, a comunidade sentiu a necessidade de que seus filhos prosseguissem nos estudos, pedindo a implantação da 5ª série, para que os alunos não precisassem se deslocar para outros distritos, tornando-se algo inviável para as famílias.

Após a reivindicação da população, começaram a surgir muitas dificuldades para a implantação do 5º ano e, dentre elas, a falta de infraestrutura da escola e a falta de acomodações para os professores, já que a escola estava localizada a 120km de Campo Grande e isso dificultava que profissionais habilitados deixassem a cidade para residirem no campo.

Após inúmeros esforços, a Secretária de Educação, atuando na época, propôs um projeto, permitindo a contratação de dois professores para trabalharem na escola em regime de revezamento. Assim, as séries foram sendo implantadas de forma gradativa e, no ano seguinte, iniciou-se a 6ª série, com salas multisseriadas no período vespertino. Esse projeto funcionou por dois anos.

Em 1997, iniciaram-se as atividades da primeira Associação de Pais e Mestres (APM) nas escolas rurais e a escola C, por meio da luta dessa Associação, conseguiu o transporte escolar para os alunos.

Com o aumento do número de alunos, surgiu a necessidade da construção de mais uma sala onde funcionaria a 7ª série. Então, houve nova solicitação à SEMED, esforços da APM e realização de eventos para arrecadação de mais doações da comunidade.

Em 1998, foram inauguradas salas de aula e aconteceu a implantação de um telefone rural. No ano de 2007, foi realizada uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a

Secretaria Estadual de Educação, com apoio da Direção, dando início ao ensino médio, que era uma reivindicação antiga da comunidade local. Essa parceria significou mais uma grande conquista para que os alunos da comunidade próxima à escola pudessem dar continuidade aos estudos.

Atualmente, a escola conta com uma sala de direção, uma quadra coberta, cinco banheiros, dez salas de aula, três salas de secretaria, uma cozinha, duas salas destinadas a depósito de merenda, uma sala de supervisão e orientação, um laboratório de informática, uma sala de leitura, um parque infantil, uma sala de almoxarifado e uma sala de professores. No período matutino, funciona com 91 alunos, do 6º ao 9º ano, em salas multisserriadas. Já no período vespertino, possui 79 alunos, em salas multisserriadas, com exceção do 1º ano. A instituição possui também um corpo docente de 28 professores e 14 funcionários, incluindo diretor, apoio pedagógico, coordenador pedagógico, merendeiras, monitoras, zeladores, secretárias e assistente de biblioteca.

A escola atende filhos de proprietários de terras, filhos de funcionários de fazendas e assentados da reforma agrária. Os alunos apresentam características culturais influenciadas pela zona urbana e pela zona rural e a maioria é oriunda de um assentamento próximo e filhos de funcionários de fazendas da região. Estão inseridos em um contexto socioeconômico carente de recursos financeiros e tecnológicos. Grande parte da demanda escolar participa de um processo de rotatividade, por necessidade, porque mudam para outras localidades e, conseqüentemente, dão lugar a novos moradores.

A escola ainda possui duas extensões: uma localizada a 60 km de sua sede e a 180 km de Campo Grande, denominada extensão C1. Foi criada devido à necessidade da comunidade local, onde se concentrava um grande número de carvoarias com um número significativo de crianças e adolescentes em idade escolar para serem atendidas. As atividades escolares da 1ª a 4ª série foram iniciadas em um prédio que funcionava como um posto de saúde. No ano de 2006, a escola passou a atender alunos da 5ª a 8ª série.

A segunda extensão é a C2, que compreende o extremo sul do município de Campo Grande. A unidade de ensino foi criada no ano de 2007, no interior de uma fazenda, oferecendo ensino de 1ª a 4ª série, nos anos de 2007 a 2010.

De 2011 a 2015, a unidade foi transferida para uma fazenda, por meio da contribuição do proprietário, tendo acesso pelas rodovias BR 163 e MS 276. Atualmente, a escola atende alunos do 1º ao 5º ano, com sala multisserriada, em uma residência adaptada para escola e, nesse espaço, os alunos são atendidos. A organização atual dos alunos e a disposição das turmas podem ser observadas nas tabelas a seguir:

Tabela 5 – Alunos matriculados na Escola Municipal C – período matutino

Série/ano	Número de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano	11	Seriada
2º ao 3º ano	14	Multisseriada
4º ao 5º ano	18	Multisseriada
6º ao 7º ano	23	Multisseriada
8º ao 9º ano	25	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Tabela 6 – Alunos matriculados Escola Municipal C – período vespertino

Série/ano	Número de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano	09	Seriada
2º ao 3º ano	15	Multisseriada
4º ao 5º ano	15	Multisseriada
6º ao 7º ano	22	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

No que se refere às extensões da escola, ambas funcionam apenas no período matutino. A disposição dos alunos nas turmas segue na tabela 7.

Tabela 7 – Alunos matriculados na Extensão C1 – período matutino

Série/ano	Número de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano/2º ano/3º ano	27	Multisseriada
4º ao 5º ano	08	Multisseriada
6º ao 7º ano	19	Multisseriada
8º ao 9º ano	13	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Tabela 8 – Alunos matriculados na Extensão C2 – período matutino

Série/ano	Número de alunos	Sala seriada/multisseriada
1º ano ao 5º ano	14	Multisseriada

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Foram entrevistados o diretor, 2 professores, 1 funcionária, que também é mãe de aluno e participante da Associação de Pais e Mestres (APM), e 1 apoio pedagógico. Ressalta-se que não foram realizadas entrevistas nas extensões da escola. O quadro pedagógico pode ser visualizado no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Professores entrevistados Escola Municipal C

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em escola do campo	Tempo de atuação na escola pública
Professor 1	Licenciado em Ciências Exatas	3 anos	3 anos
Professor 2	Pedagogia e Artes Visuais	4 anos	4 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

No que se refere ao quadro administrativo da escola, observa-se:

Quadro 6 – Equipe administrativa da Escola Municipal C

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em escola do campo	Tempo de atuação na escola pública
Diretor	Licenciado em História e Pós-graduado em Interdisciplinaridade.	7 anos	7 anos
Apoio pedagógico	Educação física com especialização em educação do campo e mestrado em desenvolvimento local.	9 anos	9 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2017.

Percebe-se, nos quadros, que os professores, o diretor e o apoio pedagógico têm experiência e atuação em escolas do campo e há um professor (apoio pedagógico) com formação específica em Educação do Campo. Ao analisar as três escolas, há um aproximação de dados no que se refere à formação de professores. Ainda é incipiente a formação em Educação do Campo, mas há vasta experiência com a atuação nas escolas do campo.

Ao caracterizar as escolas, há possibilidades de reconhecer que as comunidades atendidas são do campo em diferentes situações, uma vez que os alunos são filhos de

chacareiros, funcionários de fazendas, assentados e acampados, bem como trabalhadores da região que vivem no campo e também trabalham no campo. Portanto, essas escolas devem expressar as especificidades de uma escola que atenda a sua comunidade e que fortaleça a sua identidade, para que seus estudantes se reconheçam e a valorizem como espaço de pertencimento e de valorização da cultura campesina.

2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: GESTÃO ESCOLAR

Apresenta-se, neste capítulo, com base no referencial da Teoria Histórico-Cultural, o conceito da categoria trabalho como fundante do desenvolvimento humano. Esse conceito é relevante para a compreensão do trabalho organizado na escola, que exige planejamento e ação humana, buscando alcançar a gestão democrática na escola, cujo objetivo é ampliar os processos democráticos.

2.1 A concepção de trabalho como categoria social

Muitas indagações discorrem acerca de como se desenvolve o ser humano e como ele se diferencia dos demais animais. São questionamentos que inquietaram e inquietam a humanidade, mas compreende-se que, ao longo de séculos de estudos referentes à origem humana, o homem tornou-se qualitativamente diferente dos animais.

Para Leontiev (2004), após as teorias levantadas por Darwin em seu livro “A Origem das Espécies”, embasado na ideia de o homem ter uma origem animal, e ancorado na ideia de Engels, ao definir que ao mesmo tempo em que o homem pertence a uma origem animal também demonstra uma profunda distinção entre esses seus antepassados, ocorreu o que denominou de processo de hominização¹⁰ do homem – processo que só ocorreu devido ao fato de o homem passar a ter uma vida organizada em sociedade. A base dessa organização se deu por meio do trabalho.

Nesse sentido, Leontiev (2004) esclarece que o processo de hominização é a passagem do homem para uma vida em sociedade organizada por meio do trabalho, que modificou sua natureza, iniciando as leis sócio-históricas. Com base nessa premissa, o referido autor assevera que:

Esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não as leis biológicas, mas a leis sócio históricas. [...] Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies em um. Em primeiro lugar as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptam às condições e às necessidades da produção e em segundo lugar as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção dos fenômenos que ela engrena. (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

¹⁰ Hominização, neste texto, refere-se ao processo evolutivo pelo qual o sujeito vai se constituindo pela atividade do trabalho aprendendo a ser humano, ou seja, constituindo-se nas relações que estabelece entre o que faz e o que é.

Assim, a formação do homem, que estava submetida às leis biológicas, passou a ser sustentada pelas leis sócio-históricas, que indicam que novos elementos surgiram em seu desenvolvimento, ou seja, modificações em sua construção anatômica, seu cérebro, seus sentidos e órgãos destinados à linguagem. Passam também a descrever não apenas os aspectos biológicos, que são inatos a cada homem, mas descrevem que seu desenvolvimento biológico é igualmente dependente do desenvolvimento de sua produção.

Esse desenvolvimento da produção nada mais é que a construção do processo social do homem, que se desenvolve de acordo com as leis objetivas, isto é, leis sócio-históricas. Isso permite significar que o homem, quando nasce, traz consigo as propriedades biológicas necessárias para avançar em seu desenvolvimento. Dessa forma, sua passagem para a vida não evolui somente com base em suas características biológicas, hereditárias, mas devido à mudança cultural e social a que está submetido. Essa realidade eleva-o a uma condição além da biológica, para um processo sócio-histórico. Nesse sentido, o processo de hominização do homem remete-se à organização física/biológica e finaliza-se com o surgimento da história social da humanidade e a produção da cultura, criando a atividade humana fundamental: o trabalho.

A esse respeito, Leontiev (2004) afirma que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, do instrumento as máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem suas roupas e seus bens materiais são acompanhadas pelo desenvolvimento da mulher e dos homens. (LEONTIEV 2004, p. 83).

O processo de hominização permite refletir que, desde o princípio da humanidade, os homens e suas condições de vida não deixaram de passar por transformações. Suas aquisições foram transmitidas de geração em geração, dando continuidade à progressão histórica. Nessa perspectiva, é por meio do trabalho humano que o homem é possibilitado para desenvolver cultura, criando mecanismos não só de satisfação biológica, mas, especialmente, para a existência cultural.

Dentro desse contexto, o que torna o homem de fato humano é sua atividade de consciência, que permite diversificar e planejar diversos modos para a realização de suas ações. No resultante desse processo, tem-se que o homem singular (indivíduo) se humaniza tornando-se parte do gênero humano ao produzir-se por meio do trabalho, que é um processo de participação entre o homem e a natureza. Assim, torna-se capaz de pensar, repensar e planejar suas ações.

Por meio do trabalho ocorre a mediação entre o indivíduo e a genericidade, que é a própria relação homem singular e sociedade. Diante disso, as apropriações e objetivações ocorridas por meio do trabalho fazem com que o indivíduo se torne humano ao longo de sua vida em sociedade, apropriando-se de sua essência humana, que é um produto histórico-cultural. Não é possível, portanto, compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois elas se formam por meio de um componente dialético.

2.2 Homem: ser histórico e social

Vigotski¹¹ (2000) afirma que o homem é um ser histórico, constituído pela cultura que organiza em si os seus impulsos naturais herdados. “O processo de apropriação da cultura permite a formulação da natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores, que são construídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural”. (VIGOTSKI, 2000 p, 46). Nesse sentido, a apropriação da cultura acontece de forma transformadora. O homem transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o outro em atividades internas e intrapsicológicas.

Essa apropriação cultural, por sua vez, é a forma construída do processo de mediação, que, por meio do trabalho, produz instrumentos e signos. Assim, segundo Vigotski (2000), como os instrumentos mudam operações de trabalho, os signos, como instrumentos psicológicos, alteram a estrutura psicológica. Dessa forma, os artefatos sociais que modificam a organização mental humana ressoam no contexto em que o sujeito vive como mediadores dos processos psicológicos. Nesse sentido, a relação entre consciência e atividade forma um reflexo psíquico da realidade, ou seja, a relação homem-mundo, social-cultural e histórico, é igual à possibilidade de construção da consciência.

Desse modo, nota-se que o fundamento do desenvolvimento do psiquismo se dá pela formação de instrumentos naturais da sua atividade, dos seus órgãos e das suas funções. Uma diferença consistente dos homens para os animais está nas questões biológicas e instintivas, porque o animal só pode exercer sua relação com o objeto, é a sua necessidade biológica vital. O homem, por sua vez, possui a possibilidade do reflexo psíquico, porque, à medida que interage com os diversos elementos do meio e pela intencionalidade da ação, transfere suas

¹¹ Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias nas obras traduzidas. Para padronizar, neste trabalho utilizaremos “Vigotski”, porém nas referências bibliográficas será respeitada a grafia da obra consultada.

relações biológicas e esses elementos são refletidos. Assim, a consciência humana se dá pelas relações que tem com o mundo exterior.

O psiquismo humano, ou seja, a consciência humana, se assenta na passagem das formas de vida humana e da atividade do trabalho, que é social. De acordo com Leontiev (2004), a consciência humana se difere da realidade objetiva do seu reflexo, o que faz com que o homem diferencie o mundo das impressões interiores e torne possível o processo de desenvolvimento da observação de si.

Outra condição para o desenvolvimento do reflexo do psiquismo é o aparecimento do trabalho. Nesse processo, a consciência humana faz a distinção entre os objetos e a atividade, e o homem começa a tomar consciência dessa relação. Logo, o aparecimento da consciência só é possível pelas formas de trabalho comum dos homens. Essa forma de atividade humana, o trabalho, produz transformação que, por sua vez, desenvolve os instrumentos de trabalho. Para Marx (1989), os instrumentos são um conjunto de coisas que o homem interpõe entre o objeto e ele, ou seja, o instrumento é um objeto no qual o homem realiza a ação do trabalho.

A linguagem fornece condições para o desenvolvimento individual e social do homem e, por meio dela, ele compartilha conceitos e técnicas que transmite para as próximas gerações, ampliando a compreensão de que a consciência é construída externamente, nas relações sociais. Por meio dessa transmissão, o homem produz cultura e as aquisições da cultura humana ocorrem por meio da comunicação, que possibilita sua transmissão de geração para geração. Nesse sentido, o desenvolvimento humano se dá por intermédio das forças e das aptidões, que são produto da evolução sócio-histórica.

Sobre esses pressupostos, Leontiev (2004) propõe:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função características objetivas desta língua. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Sendo assim, o trabalho é um fator que humaniza o homem, que estabelece sua diferença entre outros animais, permite o desenvolvimento cultural e rompe com suas demais características. O conceito de ser humano não pode ser explicado apenas por sua evolução biológica, como o animal, que diante das adversidades busca soluções pelo seu instinto de sobrevivência, para suprir suas necessidades orgânicas e biológicas. O homem se torna de fato humano mediante o mecanismo de consciência, isto é, pela capacidade de planejar suas ações,

o que enraizará sua diferenciação dos outros animais. Sobre essa diferença homem-animal, Engels (2002) afirma que:

A ação planejada de todos animais em seu conjunto, não conseguiu imprimir ao mundo as marcas de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com a sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações submete-a (natureza), a seus fins e a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais, diferenças decorridas também do trabalho. (ENGELS, 2002, p 125).

A partir dessas considerações, fica evidente que o trabalho produz modificações não exclusivamente biológicas, mas também promove transformações psicológicas. Por meio do trabalho, o homem articula seu comportamento e, simultaneamente, articula-se à natureza, e esse movimento faz com que produza cultura. O produto resultante permite que o homem (singular) se humanize e se torne humano (universal). Por meio do trabalho, forma-se a relação homem-natureza, processo que o torna de fato humano.

Outro ponto fundamental na diferenciação entre o homem e os animais é o fato de o homem fazer uso da linguagem. Por meio dela, o homem pode transmitir seus progressos para as gerações futuras, fato que intervém na formação da cultura. Sobre a apropriação e a transmissão de cultura, Leontiev (2004, p. 285) afirma que: “As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação de cultura criada pelas gerações precedentes”.

Assim, cada indivíduo é colocado sobre uma gama de riquezas que foram acumuladas durante os séculos por muitas gerações e, o homem, que possui a função de criação e transformação, transfere essas riquezas multiplicadas culturalmente e aperfeiçoam-nas, ao longo do tempo, pelo trabalho e por meio da linguagem usada para que as experiências sejam transmitidas, promovendo o desenvolvimento da própria humanidade.

Nesse processo, “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Depreende-se que o homem realiza sua atividade de trabalho por meio da racionalidade e os demais animais realizam essa função por meio do instinto, para a sua satisfação biológica, realizando sempre as mesmas ações, ou seja, não possuem a capacidade de transformação e de

criação consciente do homem. O animal não possui a consciência de condição objetiva sobre o que produz.

Nessa perspectiva é que a consciência desempenha a função de contato social e, nesse sentido, Marx (2004) afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da natureza. (MARX, 2004, p. 85).

Mediante a declaração de Marx (2004), o homem é um ser histórico e o trabalho que realiza torna-se social, vai se transformando, se modificando ao longo dos séculos, assim como os instrumentos criados por ele, que vão sendo transformados ao longo do tempo para suprir as necessidades de cada época. Nesse mesmo contexto, esse autor ainda afirma que o homem é o único historicamente capaz de produzir de forma consciente as suas formas de trabalho e coloca entre si e os objetos uma forma de suprir suas necessidades, por isso, ao longo dos séculos, o homem foi o único capaz de aumentar sua capacidade produtiva.

Sobre isso Leontiev (2004) esclarece que:

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Os instrumentos humanos contribuem para diferenciar o homem de outros animais que possuem a capacidade de realizar certas operações, como puxar um pedaço de madeira para derrubar um alimento ou se esconder para apreender sua presa, mas essas operações não podem ser descritas como instrumentos, porque os animais não possuem a consciência de guardar seus instrumentos e nem de transmiti-los às próximas gerações. Seus movimentos estão cristalizados aos movimentos naturais ou instintivos contidos neles.

Ao expor ideia sobre a contradição existente entre os instrumentos humanos e os dos outros animais, Leontiev (2004) descreve:

Esta relação é inversa no caso do homem. É a sua mão, pelo contrário que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no

instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores. A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Assim, o processo de hominização surge pelo trabalho que, por sua vez, promove a mediação que é realizada pelo uso dos signos e dos instrumentos, permitindo a transformação do psiquismo humano e, conseqüentemente, da realidade em movimento dialético. Por meio desse movimento, o homem pode criar novos papéis, novos cenários e novos instrumentos.

Marx (2004) ainda argumenta:

Sou ativo socialmente porque [o sou] enquanto homem. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2004, p. 107).

A partir desse pressuposto, Vigotski (2000) compreende que os instrumentos humanos – que provocam mudanças externas e possibilitam a intervenção na natureza – fazem com que o homem se distancie dos outros animais, por sua capacidade de conservar, modificar e transmitir suas funções aos outros sujeitos. O trabalho, portanto, é o fio condutor que permite a transição de um ser meramente biológico, como os outros animais, para um ser social mediado pela relação homem e sociedade.

Dessa forma, a mediação é caracterizada pela relação do homem com o mundo e com os outros homens. Compreender esse processo permite compreender também o processo das funções psicológicas superiores, que são as funções mentais que constroem o comportamento consciente do homem, a percepção, a memória e seus aspectos de personalidade.

Nesse contexto, Vigotski (2000) discute dois elementos básicos para a mediação: o instrumento, que tem o papel de regular as ações do objeto; e o signo, que regula as ações relacionadas ao psiquismo humano, esclarecendo que estão intimamente ligados ao longo da evolução humana. De acordo com Marx (2004), o desenvolvimento das habilidades específicas do homem e da sociedade está relacionado aos resultados do surgimento do trabalho, visto que, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e sua relação com os outros homens, sendo que a natureza é mediada pelo trabalho.

A partir desse pressuposto conceituado por Marx (1959), Vigotski (2000) buscou compreender os instrumentos humanos, esclarecendo que o instrumento pode provocar mudanças externas que possibilitam a intervenção na natureza.

Ao se referir à linguagem, Vigotski (2000) imprime três mudanças essenciais acerca desse conceito em relação aos processos psíquicos humanos. A primeira está relacionada ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda é referente ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita. Isso significa que, por meio da linguagem, o homem é capaz de refletir e analisar situações presentes na atualidade.

A terceira mudança essencial está relacionada à comunicação dos homens, que garante a transmissão de experiências acumuladas entre as gerações. Essa linguagem não existe nos outros animais, que apenas emitem sons. Desse modo, a linguagem funciona como um processo mediador, que permite a comunicação e o compartilhamento de significados de comportamento de um determinado grupo cultural. A interação que o indivíduo estabelece com o universo social, isto é, com os parceiros mais experientes, é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano.

Com base nestes aspectos, Vigotski (2000) afirmou que o desenvolvimento do homem se dá a partir das interações com o meio social e o desenvolvimento do psiquismo é sempre mediado por outro, que indica e delimita significados da realidade. Em suma, na perspectiva de Vigotski (2000) o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos do outro. Ao ocorrer o processo de internalização, as experiências fornecidas pela cultura contribuirão para a reconstrução individual de seus modos de ação e organização de seus processos mentais. Desse modo, o ser humano para de se basear nos signos externos e se fundamenta nos signos já internalizados por ele.

A natureza do homem se dá por ser biológico, o que torna-o ser vivo, porém o que diferencia esse homem vital, que possui necessidades fisiológicas, dos outros animais é o trabalho e seu poder de transformação, podendo realizar o mesmo trabalho de formas distintas, obtendo resultados diferentes. Essa potencialidade humana, de modificar a realidade, de transformar a si mesmo e a sociedade em que vive, está relacionada a práxis humana, que é a própria atividade humana que produz a relação de apropriação e objetivação. A objetivação é resultante de atividades advindas da história, é resultante das atividades da geração passada.

Portanto, a objetivação é mediada pelas ações dos indivíduos que são carregadas de significações sociais. A mediação social, com os outros, faz do homem um ser genérico. Desse modo, o trabalho e a atividade humana constituem o homem e o trabalho liga o homem à natureza, no sentido de que o homem é capaz de transformá-la, o que o constitui de fato ser humano.

Segundo Marx (2004), apenas o trabalho firma a existência humana. A práxis de pensar o que e como fazer exemplifica suas condições sociais e coletivas, isso faz com que o homem quebre sua relação animal, objetivando como um ser capaz de transformar o meio, diferente do animal, que realiza as atividades pelo instinto ou apenas para atender suas necessidades vitais, não sendo capaz de modificar suas ações ou pensar sobre suas formas de realização.

O trabalho e a liberdade do homem se dão por conta da atividade humana. O homem cria mecanismos que contribuem para a apropriação das forças da natureza, que, por sua vez, permitem superar seus limites. Para Marx (2004), o fato de o homem ser livre não o desvincula de suas origens históricas, porque a liberdade se integra ao trabalho, portanto é uma atividade histórica e a sua liberdade se dá pela superação e a negação dos limites do capitalismo e a afirmação das forças emancipatórias. O homem alienado é produto do seu trabalho, ele se converte em mercadoria sendo suas relações desprovidas da existência humana. O homem, assim, deixa de ser sujeito e se torna objeto, perdendo seu domínio pela realidade e fica sobre o controle dela.

A compreensão da existência humana perpassa pela compreensão de que ela se dá pelo trabalho, e que o trabalho é o fator que diferencia o homem dos outros animais e o torna um ser social. É por meio das atividades que os sujeitos apropriam-se dos conteúdos da cultura humana, criando novos produtos culturais que desenvolvem novas formas de conduta.

Cabe, então, questionar: Qual é o significado do trabalho na constituição do ser humano? Ao considerar de forma geral, o trabalho é a maneira pela qual o homem extrai da natureza aquilo que precisa para garantir sua sobrevivência e é por meio dessa ação-trabalho que são produzidas condições necessárias para sua existência. O conceito de trabalho é traduzido como atividade adequada que permite ao homem que ele identifique suas necessidades, defina suas metas, fixe seus objetivos, programe ações para realizá-los, transforme a natureza e, simultaneamente, se autotransforme, humanizando-se. É pelo trabalho que se define as condições de vida social.

2.3 A organização do trabalho na escola

Inicialmente cabe explicar o que é o trabalho na escola. Entende-se que o trabalho na escola é a condição de organização dos aspectos administrativos e pedagógicos que configuram a organização escolar. Descrever o que é a organização do trabalho na escola não é um exercício fácil. A escola é um ambiente social e complexo, uma vez que as relações que ocorrem entre os sujeitos, as contribuições ocorridas ao longo do processo de construção histórica e os aspectos

culturais e sociais que os sujeitos carregam consigo, ao longo das gerações, não são estáticos, mas estão em contínuo movimento. São relações dialéticas e em constante contradição.

Retornar à categoria trabalho como elemento essencial no desenvolvimento do homem em ser social permite avaliar a complexidade da organização do trabalho que se dá na escola, que não é apenas burocrática, mas depende das relações que se estabelecem e que provocam ações nessa organização. Por isso, torna-se essencial, ao pensar a educação, pensar a atividade primária, social: o trabalho.

A escola é um grupo social, imerso em uma sociedade dinâmica, desigual, dividida em classes, cuja educação prevalente é da classe dominante, ainda que nessa configuração de sociedade o discurso ideológico apresente a educação como universal, para o acesso de todos, no sentido de ser garantida a todas as pessoas em um espaço de democracia e participação coletiva.

Nesse sentido, cabe indagar: Qual é o valor da democracia e seus interesses quando temos uma luta de classes com interesses antagônicos?

O processo de democratização do Estado não tem acontecido livre de contradições. Em uma sociedade fortemente marcada por desigualdades econômicas e sociais, as relações estabelecidas entre as classes ou grupos sociais são normalmente permeadas de conflitos. Em geral, as classes dominantes, detentoras dos poderes políticos e econômicos, buscam assegurar sua posição hegemônica e assim permanecer, por meio da apropriação das estruturas do Estado, fazendo com que este opere a serviço de seus interesses, o que diversos autores denominam de “privatização do Estado”. [...] Em outras palavras, a gestão da coisa pública passa a ser, em boa medida, como se fosse da coisa privada, a favor de determinados grupos e em detrimento de outros, geralmente daquela parcela maior da população, desprovida de meios econômicos. Por tal razão, este Estado frequentemente apresenta resistências à participação mais ampla e forte das camadas da população não detentoras dos poderes político e econômico. (BRASIL, 2006, p. 28).

Depreende-se que a escola não está isenta de fatores que geram a desigualdade social. Ao contrário, pode contribuir, em parte, para ampliar esses aspectos se não conduzir seus processos dentro de uma vertente mais crítica e democrática.

A construção da democracia no Brasil tem uma trajetória que evidencia, com clareza, essas relações. A ampliação dos mecanismos de participação, a evolução para uma democracia representativa e participativa é algo bastante recente, registrado na Constituição de 1988, em fase de implantação. Quantos segmentos da população brasileira ainda estão excluídos do exercício dos seus reais direitos de cidadania? (BRASIL, 2006, p. 28).

Ainda há resquícios de uma educação autoritária, que não possibilita a participação de todos em seu processo de organização e, portanto, não há o exercício pleno da cidadania.

Segundo Paro (1988),

Como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com a educação em nossas escolas (que pouca reflexão têm desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que têm prestado às famílias e à sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que têm demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola). (PARO, 1988, p. 5).

Todavia, considera-se que a escola é um dos espaços sociais privilegiados para se determinar o que foi criado por gerações passadas – em reprodução da cultura, da linguagem e das relações estabelecidas entre homem e natureza – no que se refere à relação objetiva e subjetiva. Esses aspectos decorrentes da construção histórica da escola mostram que ela não é um organismo estático, mas vivo, em constante processo de transformação, associado às representações culturais da sociedade no momento histórico em que estão inseridas.

Como espaço social dotado de movimento, assim como a sociedade, a escola é um ambiente de disputas, controle e relações de poder. Ainda que possua possibilidades de superar tais questões, reproduz as práticas e as mazelas da sociedade em curso, mas é influenciada por esses condicionantes e, ao mesmo tempo, influencia em diferentes situações sociais.

Nesse contexto, Paro (2012) afirma que

Para os modernos teóricos da Administração, a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas. Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez de recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas. (PARO, 2012, p. 17).

Analisar e propor ações para e na escola provoca pensar os processos administrativos que apresentam as condições hoje, tendo em vista a sua especificidade, e situá-la na atual sociedade em que se encontra, o que significa que não se pode singularizá-la, mas inseri-la em uma dimensão mais ampla e universal.

Sob tal cenário, a categoria trabalho, como fundante do desenvolvimento social do homem, permite problematizar a educação em todos os níveis, formal e não formal, como práxis social. A educação é uma categoria da dimensão da vida social, que está fundada no trabalho, uma vez que é ele que diferencia o ser humano dos demais animais, por sua capacidade de organizar, planejar e executar a sua ação, que está sempre em processo de transformação.

Como a organização e o planejamento das atividades realizadas são essenciais à categoria trabalho, ao planejar as propostas de organização da escola, é fundamental analisar os

processos históricos que objetivam seu trabalho, uma vez que isso permite ao homem criar e estabelecer novas possibilidades para gerir uma escola em condições materiais concretas.

Ao executar esse planejamento, as questões que permeiam a escola, que são históricas e atuais, precisam ser evidenciadas para que, de fato, ela se organize, tendo em vista os autores sociais que a compõem. Questões como igualdade, direitos, equidade, raça, relações de gênero, cidadania, cultura e democracia não podem ser ignoradas, uma vez que essas questões são fruto da desigualdade social, da divisão de classes.

Desse modo, entende-se que a escola se organiza a partir de tantas outras questões e, nesse sentido, a práxis pode ser considerada como a possibilidade de transformação material da realidade escolar, que é dinâmica e complexa. “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

A práxis é a condição de superar a falsa ideia de que o trabalho realizado no interior da escola é de reprodução, é técnico, de repetição constante e, por isso, de ação que não cabe reflexão. Entende-se que esse trabalho é permeado pelas dimensões sociais presentes na sociedade, uma vez que é uma organização pensada, planejada e também permeada pela subjetividade, por interesses de grupos, mas que não pode perder de vista sua concretude, sua ação planejada.

A escola é um espaço de atuação de professores, gestores, pais e alunos, a qual mantém uma relação dialética com a sociedade; não é uma relação linear, mas carregada de contradições. Ao mesmo tempo que reproduz a cultura, também a transforma e, nesse sentido, as relações que se estabelecem no interior da escola são subjetivas e dialéticas, bem como complexas. Em seu interior, a escola constitui-se de um processo integrado e possui dois pilares de estrutura em sua organização: a administrativa e a pedagógica. Esses dois pilares são interdependentes, suas articulações devem ser pensadas em conjunto com todos os envolvidos na organização do trabalho na escola.

A estrutura administrativa está baseada em aspectos como recursos humanos, financeiros, infraestrutura, equipamentos materiais, mobiliários, entre outras nuances. De modo geral, está relacionada à logística da escola e associada ao trabalho burocrático dos gestores na outra vertente, mas não está desarticulada da estrutura pedagógica, que se relaciona com as questões políticas, a aprendizagem e os conteúdos. Essa organização é evidenciada no Projeto Político-Pedagógico da escola.

2.4 Projeto Político-Pedagógico: representação da organização do trabalho na escola

Quando se discute a organização do trabalho na escola e os processos que compõem essa organização, procura-se evidenciá-la no Projeto Político-Pedagógico¹². Veiga (2004) pontua que o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado e compreendido em uma perspectiva democrática de educação.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2004, p. 13-14).

Nessa perspectiva de educação democrática, o PPP deve estar articulado às normas e leis vigentes e refletir os interesses e as especificidades da comunidade escolar. Dessa forma, a organização do trabalho na escola está atrelada ao ordenamento legal que rege, em particular, toda a sociedade e a educação.

A mesma autora afirma que:

O processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizando da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VEIGA, 2004, p. 13-14).

Desse modo, o PPP é um instrumento articulador capaz de refletir os interesses da comunidade escolar; nele estão explícitas as estruturas administrativa e pedagógica. Os dois componentes que estruturam a escola, que são interdependentes, devem ser pensados a partir das articulações, de modo que todas as ações estejam à disposição das instituições e dos sujeitos para o atendimento da comunidade escolar.

A estrutura pedagógica está relacionada às relações políticas e à organização do ensino, portanto às questões de aprendizagem, organização do currículo e avaliação, entre outros. Todos esses componentes visam à associação dos conteúdos e das disciplinas inseridos no PPP da escola. Para Veiga (2004) “o projeto político pedagógico tem a ver com a organização da

¹² A partir desse parágrafo utilizaremos a sigla –PPP para apresentar o Projeto Político-Pedagógico.

sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a divisão da totalidade” (VEIGA, 2004, p.13-14).

Gracindo (2006) aponta que, para que se tenha a dimensão global de todo o processo, algumas perguntas podem indicar elementos importantes para serem inseridos no PPP:

Em que contexto social a escola está inserida? Quais as condições físicas e materiais que a escola oferece para que a aprendizagem ocorra? Como a escola vem desenvolvendo a gestão democrática, constitucionalmente estabelecida? Qual a participação de cada um dos segmentos (estudantes, professores, direção, funcionários, pais e comunidade externa) na condução da escola? Como acontece a formação continuada dos docentes e funcionários? Quais os instrumentos de avaliação que a escola utiliza para identificar a aprendizagem dos estudantes? Como os estudantes têm respondido às avaliações? O que a escola tem feito com os resultados do desempenho discente? (GRACINDO, 2006, p. 66).

A autora afirma que estas perguntas podem dirigir o diagnóstico que precede a elaboração do PPP e considera que:

A partir das respostas encontradas, o PPP irá estabelecer os objetivos a serem alcançados, as estratégias e ações a serem desenvolvidas e a sistemática de avaliação a ser colocada em prática. Assim, o diagnóstico se configura como um mapeamento de todos os aspectos discriminados e, depois de identificar os pontos fortes, médios e fracos da escola, o PPP pode propor encaminhamentos para a melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados anteriormente obtidos. (GRACINDO, 2006, p. 66).

É por isso que, para se compreender a organização do trabalho na escola, é necessária a leitura e a compreensão do PPP, afinal é o documento que caracteriza as nuances e especificidades de uma determinada escola. É o documento de identificação da escola. Entende-se que, nessa perspectiva, o PPP é a representação concreta da organização do trabalho na escola.

Nesse sentido, é um balizador do trabalho escolar, pois é um instrumento de aprofundamento e apropriação das decisões tomadas na escola. Cabe ressaltar que esse documento não é permanente, com definições prontas e acabadas, ao contrário, deve estar em constante construção e adequação, deve possuir uma proposta dinâmica, possibilitando adequações, mudanças e aprimoramentos que atendam aos desejos da comunidade escolar.

Ressalta-se que o PPP, como todo projeto da escola, depende do comprometimento dos sujeitos, desde o planejamento até a execução dos registros, e possui compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e até ideológica, pois expressa intencionalidades dos desejos da comunidade escolar, que são firmados por meio de decisões coletivas.

Nesse sentido, cabe indagar: Existe possibilidade de um PPP sem elaboração coletiva? Quando esse documento é construído e executado devidamente, é possível visualizar o retrato

da escola e da comunidade na qual está inserido. É possível também perceber as aspirações, os desafios, o trabalho interno realizado pelos professores, gestores e sua articulação com a comunidade, portanto não é uma construção isolada, mas coletiva.

Por meio da consolidação do PPP nasce na escola outro mecanismo que auxilia a organização do trabalho: os conselhos escolares. De acordo com Spósito (1984), os reformistas brasileiros da educação do Brasil defendiam, desde 1920, a abertura da escola para a comunidade.

Ressalta-se que a consolidação dos conselhos escolares ocorreu apenas em 1980, com a abertura política e o fim da ditadura militar. Os conselhos, por sua vez, representam a possibilidade de alteração no exercício e na partilha do poder e da autoridade dos sujeitos no planejamento e na execução da organização do trabalho da escola.

Diante desses mecanismos, a defesa da participação e da autonomia da escola torna-se uma condição de democratização da gestão, contemplada desde as fases do planejamento até a execução das atividades. Nesse sentido, defende-se a ideia de que o PPP é um instrumento para criar a autonomia da escola, com possibilidades de planejamento das ações coletivas que se constituem em avaliação contínua do processo de organização escolar. Ressalta-se que essa autonomia significa um trabalho coletivo em consonância com a legislação vigente.

É preciso superar ideias arraigadas de um PPP dispensável e/ou apenas como formalidade a ser cumprida. O PPP é uma exigência legal, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que propõe o exercício da cidadania como objetivo maior no processo de educação.

Preparar e elaborar esse documento, tendo em vista a coletividade, é um exercício hercúleo e desafiador. Todavia, um PPP estruturado, bem elaborado, com a intervenção de todos da comunidade escolar, com opiniões, sugestões e novas proposições, promove o fortalecimento da identidade da escola e gera segurança na tomada de decisões, as quais serão avaliadas durante o processo, o que torna o PPP um indicador de resultados a serem avaliados, buscando alcançar metas e objetivos de melhoria para a escola. Não basta vontade, é muito mais, é preciso um trabalho organizado, que desencadeie alterações na escola pública, com vistas a práxis transformadora.

O PPP não é um projeto único para todas as instituições escolares. Ele pode até seguir um modelo geral, mas não há como não apontar as especificidades de cada escola, de cada comunidade. Portanto, cada PPP é único, pois apresenta as características da comunidade e, por ser singular, fortalece a sua identidade quando esta participa ativamente do processo de construção do documento.

Esse documento traz uma peculiaridade, que é, sem dúvida, a flexibilidade, isto é, a possibilidade de participação da comunidade, de levantamento das necessidades dos sujeitos dela participantes e das mudanças que ocorrem no ambiente, sendo, portanto, constantemente alterado, o que pode evitar que se torne obsoleto.

Entende-se, nessa perspectiva, que o PPP está sempre pronto a ser reformulado, com modificações constantes e necessárias. Para se obter resultados, é importante avaliar continuamente as ações implementadas, para rever os processos e melhorá-los. Portanto, destaca-se o PPP como um dos principais instrumentos da gestão escolar, que pode levar à construção de uma escola democrática.

2.5 Conselhos escolares: possibilidade de uma escola democrática

A luta por uma democracia no interior da escola traz como experiência a gestão colegiada como forma de participação de todos os envolvidos no processo educacional. “Ao longo do tempo, as funções, a composição, e o caráter desses conselhos foram sendo alterados, embasados na própria experiência e no acúmulo teórico dos movimentos educacionais” (BRASIL, 2006, p. 33).

Considera-se que a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ensejou-se a criação dos conselhos escolares, que representam o órgão máximo de decisão na escola e significam uma concepção democrática de participação da comunidade escolar. Em vista dessa possibilidade democrática, houve avanços e a contribuição de movimentos sociais que favoreceram a construção da LDB, a qual incorporou dois princípios à gestão democrática escolar: a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares, ou equivalentes, e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A autonomia da escola articulada à gestão democrática no interior da escola constitui-se como importante mecanismo de uma gestão democrática da educação, cujo compromisso é a participação efetiva de todos os envolvidos no processo administrativo e pedagógico da escola.

Na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, os conselhos escolares têm papel estratégico no processo de democratização e de construção da cidadania que é, eminentemente, pedagógico, construído coletivamente e em conformidade com a especificidade histórica de cada sistema e de cada escola. [...] O conselho escolar é parte constituinte da estrutura de gestão da escola e pode ser concebido como o seu órgão máximo de

deliberação. O conselho escolar “se constitui na própria expressão da escola como seu instrumento de tomada de decisão e representa a própria escola e é a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence. (BRASIL, 2006, p.43).

A composição desse conselho deve ser representativa, contanto com a participação do diretor da escola, alunos, pais ou responsáveis, professores e representantes da comunidade local. Uma vez que se busca a participação democrática dos seus componentes, pressupõe-se que todos tenham condições de decisão em igual poder. Assim, “[...] o Conselho Escolar constitui a própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão”. (BRASIL, 2004, p. 35).

Os conselhos escolares são formas de implementação da gestão democrática na educação pública. Portanto, “O Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 36).

Nesse sentido, constituem importantes questões para seu funcionamento o cumprimento das funções:

a) Deliberativa – refere-se às decisões que o Conselho Escolar toma acerca do Projeto Político-Pedagógico da escola e outros assuntos, aprovando encaminhamentos para os problemas e garantindo a elaboração das normas de funcionamento interno da instituição em cumprimento as normas dos sistemas de ensino, propondo à gestão as ações a serem desenvolvidas; b) Consultiva – quando analisa as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresenta as sugestões ou soluções que podem ser acatadas pela gestão; c) Normativa – elaboração de normas de funcionamento da escola nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro; d) Fiscalizadora – quando acompanha a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e assegurando o cumprimento das normas da escola e a qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 36).

Essas funções contribuem de forma efetiva para a organização da escola e para a transparência dos processos necessários à essa organização. Importante ressaltar que os conselhos escolares podem ser a possibilidade de materializar as experiências democráticas e o debate coletivo no interior da escola.

Cabe ressaltar que:

[...] os conselhos não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar ao governo (da escola) em nome da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. (BRASIL, 2004, p. 37).

É papel do Conselho discutir questões em âmbito geral da educação, reportando-se às normas e leis vigentes, mas também questões específicas da escola, da comunidade, do

currículo, da prática educativa (ensino, aprendizagem, avaliação). Nesse sentido, fortalece a participação de todos e afirma-se a identidade da escola.

A democratização da gestão por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial do Conselho Escolar, pode-se apresentar como uma alternativa criativa para envolver os diferentes segmentos das comunidades local e escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola. Esse processo, certamente, possibilitaria um aprendizado coletivo, cujo resultado poderia ser o fortalecimento da gestão democrática na escola. (BRASIL, 2004, p. 54).

Entende-se, nessa perspectiva, que os conselhos escolares são essenciais na busca de ampliar a participação de professores, gestores, pais, estudantes e comunidade local de forma compartilhada, em um processo de gestão que seja realmente democrática e expresse os anseios de todos os que estão envolvidos nos processos que regem a organização do trabalho na escola.

2.6 A escolha de diretores de escola: uma questão de democracia

Na busca por encontrar processos democráticos no interior da escola pública, importante se faz compreender como são selecionados os diretores das escolas e em que instâncias se ancoram os processos de seleção. Inicialmente, convém dizer que são diversas as formas de seleção para diretores no sistema educacional ao longo dos anos. Entre elas, destacam-se: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e 5) eleição direta para diretor” (BRASIL, 2006, p. 36).

Mas essas práticas às vezes partem de “[...] tendências mais ou menos centralizadoras, burocráticas, meritocráticas ou democráticas, com a possibilidade de variadas formas em cada uma delas” (BRASIL 2006, p. 36). Frente a essa questão, cabe indagar: Como deve ser a escolha dos dirigentes de uma escola? Qual é o papel do diretor frente à possibilidade de gerir ações democráticas no interior da escola?

É preciso garantir uma eleição realmente democrática e, para tanto, a eleição direta seria a possibilidade de, no âmbito da escola, a comunidade escolher os seus dirigentes de forma democrática.

De toda forma, é preciso evitar que a escola fique vulnerável às mesmas práticas clientelistas e fisiológicas, comuns às atividades políticas. Uma forma de neutralizar, pelo menos em parte, tais práticas é fazer com que a escolha do diretor se dê a partir da apresentação de um plano de gestão, com compromissos claramente explicitados e debatidos com a comunidade votante. (BRASIL, 2006, p.47).

Nessa perspectiva, a escola pode ser um espaço democrático com abertura para que sua organização seja pensada em conjunto, com ideias e ideais da comunidade envolvida, com um diretor que seja eleito democraticamente.

Com a democratização das relações escolares, a organização e a gestão da escola passam a ser assuntos de interesse de toda a comunidade escolar e local, e a escolha do diretor não pode estar desvinculada dessa situação. Além disso, a fiscalização e a cobrança da ação e da postura dos diretores eleitos só serão factíveis se a escolha tiver sido feita com base em diretrizes, objetivos e normas de gestão conhecidos por todos. (BRASIL, 2006, p. 47).

Paro (2001, p. 65-67) afirma a importância das eleições diretas para diretor e a contribuição para ampliar a visão sobre a gestão escolar, “[...] considerando não apenas a figura do diretor, mas, sobretudo, a efetivação de processos colegiados de decisão e implementação de práticas na realidade escolar”.

O autor segue afirmando que

[...] o envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação como sujeito partícipe da ação coletiva. (PARO, 2001, p. 67).

Com certeza, a eleição direta para diretores é uma das ações necessárias para se obterem processos democráticos no interior da escola, mas não é a única. Os conselhos escolares também são formas de democratizar as ações, oferecendo a oportunidade de todos envolverem-se no processo de organização do trabalho escolar.

2.7 Gestão democrática da escola

Quando se discute gestão, reportamo-nos à década de 1980, quando a expressão utilizada para denomina-la era “administração”. Portanto, a ideia de administrar também traz consigo a organização de pensar os processos de forma hierarquizada com chefia e lideranças, na qual há um condutor do processo responsável por todas as responsabilidades, com ênfase na administração de empresas.

Ressalta-se que essa ideia de administração trouxe a afirmativa que esse modelo era possível em todas as instituições. Foi em 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar na Universidade de São Paulo (USP), que foi criado pela Associação Nacional de Professores (Anpae), um documento no qual afirmava-se que a escola tem suas especificidades,

mas também se assemelha à organização administrativa de uma empresa. Nesse sentido, Saviani (2009) justifica esse período como tecnicista, tendo como base princípios de racionalidade técnica, eficiência, eficácia e produtividade.

De acordo com Paro (1988), esse tipo de administração pode trazer situações em que a escola pode ser desvinculada do todo, reproduzindo, em sua organização, a lógica capitalista de administrar, supondo-se que as desigualdades sociais, as diferenças, as questões econômicas e políticas são meras questões que podem ser reformuladas por meio de regras estabelecidas pela administração.

Nesse sentido, quando se discute a elaboração do PPP, é importante lembrar que, nesse documento, está a possibilidade de manter a ideia de uma gestão que seja para além de processos administrativos, ou seja, uma gestão com autonomia da escola, com a sua real função, por meio da democratização dos processos que dela fazem parte, e os conselhos escolares, como forma colegiada de compartilhar as decisões em sua organização.

O projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa. (BRASIL, 2004, p. 24).

Dentre esses processos, está a gestão democrática no ensino público, instituída na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), todavia “[...] ainda carece de regulamentação” (BRASIL, 2004, p. 29). Para Saviani (2012), a gestão democrática é pontuada a partir dos princípios legais, ou seja, é um componente importante das políticas públicas que visam à gestão em âmbito educacional e escolar. Por isso, não é direcionada apenas para a unidade escolar, é mais ampla, estende-se para a família, a comunidade e a sociedade.

O autor ainda afirma que não há democracia sem educação, uma vez que, para o fortalecimento da educação, precisa haver democracia, e esta, para se fortalecer, precisa haver educação. A educação é uma relação entre as pessoas e, portanto, tem necessidade de ser pensada no coletivo.

Quando se discute a gestão nessa perspectiva, é necessário superar as ideias de gestão hierárquica, mecanicista, tecnicista e autoritária, que definem poder, centralidade em um gestor, tecnicista no sentido de apenas exercer a função técnica, de execução de atividades, sem conceber a importância da coletividade, uma vez que:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se

de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. [...] É preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar. (PARO, 1988, p. 5).

A gestão democrática é contrária à concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressarem suas habilidades e lideranças. Portanto, todos devem participar, independentemente de onde se enquadram no organograma e/ou segmento da escola.

Assim, é possível compreender que a gestão democrática é importante não só para o (a) Diretor(a) da escola, uma vez que deve também ser discutida, compreendida e exercida pelos estudantes, funcionários, professores, pais e mães de estudantes, gestores, bem como pelas associações e organizações sociais da cidade e dos bairros. [...] Antes da Constituição Federal de 1988, até era possível que os gestores dos sistemas e das escolas públicas pudessem optar por desenvolver ou não um tipo de gestão que se baseasse nas relações democráticas. Hoje, não mais. A gestão democrática da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público. (GRACINDO, 2006, p. 10).

Diante disso, Lück (2009) afirma que a gestão democrática na educação é tarefa de todos e deve iniciar na família, no governo, na sociedade, mas, para que isso aconteça, é preciso a participação de todos os que estão inseridos no processo educativo, ou seja, há a necessidade de um trabalho em equipe, para que se alcancem movimentos reais e atitudes coletivas. Assim, para que ela se realize, é preciso vivê-la dentro da rotina escolar, tornando esses mecanismos essenciais para esse âmbito.

Sendo assim, gestão escolar democrática significa promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação, trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas, análise de situações em conjunto, além de promover confronto de ideias, procurando o êxito de sua organização por meio de uma atuação consciente dos envolvidos.

Lück (2009, p. 23) considera que:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

A autora segue afirmando que, em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola.

Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garanta qualidade para todos os alunos.

Importante se faz considerar algumas questões, conforme aponta Paro (1988, p. 5):

[...] os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. [...] Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, – promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Essas questões apontam a importância da participação de quem tem interesse em melhorias da escola, a fim de pensar seus processos e melhorá-los para que realmente possam gerar ações democráticas nas decisões em que todos estão envolvidos.

Pensar sobre a democracia e seus contextos provoca a reflexão sobre o conceito de democracia, portanto é necessário indagar: O que é democracia? “Democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela na qual os governantes são eleitos pelo povo” (OLIVEIRA, 1999, p. 11).

Segundo Oliveira (1999), democracia é a participação concreta dos membros de uma sociedade, com possibilidades de participar de todos os processos decisórios que dizem respeito ao poder do Estado, bem como da sua vida, do seu cotidiano, na sua casa, na escola, no bairro e em outros ambientes que compõem diversas esferas públicas e políticas.

Tendo em vista que a escola é uma dessas esferas, em que participam membros da sociedade, e também um espaço privilegiado de ações democratizadas e coletivas, diferentes questões apontam para a necessidade de indagações que possam fazer refletir sobre seu aspecto democrático.

Como a escola concebe os processos de democratização? Qual é o conceito de democracia que envolve as pessoas que trabalham na escola? Como o conceito de democracia se evidencia no PPP da escola? Questionamentos importantes que revelam o que pensam os

envolvidos no processo de organização do trabalho na escola. Organização esta que representa a possibilidade de criar processos emancipatórios.

Considera-se que, mais que lutar pela cidadania, é preciso lutar pela emancipação do indivíduo que está à frente do processo de organização do trabalho na escola. Essa emancipação deve possibilitar a ação do sujeito no processo social frente à busca por uma escola democrática.

Nesse sentido,

A universalização da educação básica configura-se em duas dimensões: universalização do acesso de todos à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como a garantia de padrão de qualidade, não o mínimo, como por vezes é intitulado, mas a qualidade necessária para a construção da cidadania, ou seja, a qualidade referenciada no social. (GRACINDO, 2006, p. 26).

De acordo com Gracindo (2006), são muitas as ações que precisam ser desenvolvidas para garantir uma educação básica democrática e de qualidade, no entanto quatro parecem ser as principais frentes de políticas que precisam ser estabelecidas pelo poder público:

[...] políticas de financiamento; políticas de universalização da educação básica, com qualidade social; políticas de valorização e formação dos profissionais da educação; e políticas de gestão democrática. A primeira dará as condições concretas sobre as quais se sustentarão as demais políticas. A segunda oportunizará acesso, permanência e sucesso escolar. A terceira propiciará salários, plano de carreira e formação inicial e continuada para todos os educadores (docentes e não docentes). E a quarta delimitará o caminho pelo qual o processo de democratização da educação poderá ser alcançado. (GRACINDO, 2006, p. 26).

Quando se discute a gestão democrática, afirma-se um processo de coletividade, inclusão e participação efetiva de todos que compõem o contexto escolar, seja em âmbito das diferentes instâncias público-administrativas ou em âmbito escolar e, nesse sentido, tudo deve ser compartilhado.

Depreende-se que a gestão democrática é um caminho para o bom funcionamento de uma escola, com participação e ação concreta de sujeitos sociais engajados em sua melhoria. Para obter fortalecimento da gestão democrática, é essencial que se atente para o papel do gestor, porque ele tem a função de promover a participação de todos os segmentos da escola, superando a concepção de chefe autoritário e burocrático.

O gestor democrático busca ampliar a ideia de coletividade; a gestão democrática, portanto, nada mais é que uma gestão de tomada de decisão compartilhada, em que todos tenham voz e ação, para que, de fato, ocorra um processo democrático no interior da escola.

Lück (2009) argumenta que

[...] a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores

escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LÜCK, 2009, p. 75).

A gestão democrática não é a mesma em todos os ambientes escolares, mas tem a mesma essência, aparece com diferentes denominações: “gestão participativa, gestão compartilhada, co-gestão” (GRACINDO, 2006, p. 34). Também é efetivada em diferentes formas, contudo o importante é compreender seu principal objetivo, que é ser considerada como o meio pelo qual “[...] todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações” (GRACINDO, 2006, p. 34-35).

Sendo assim, é essa escola que tem o poder de ser transformada por meio da reflexão e da ação dos sujeitos sobre suas práticas sociais, podendo colaborar dialeticamente com a transformação das relações, tornando-as democráticas dentro e fora da escola.

A autora alerta que:

Uma escola opta pelo sentido da emancipação e de inclusão ao perceber-se como instrumento para transformação social. Caso contrário, ao optar por manter a realidade como ela é, ratifica a exclusão social e escolar, na qual os sujeitos sociais estão fadados à aceitação da subordinação, que historicamente tem sido uma marca na sociedade brasileira. (GRACINDO, 2006, p. 19).

Nesse sentido, “parece óbvio lembrar que uma gestão democrática traz em si a necessidade de uma postura democrática” (GRACINDO, 2006, p. 34). Dessa forma, a escola não é apenas um espaço para a aprendizagem dos conteúdos vazios e sem sentido, ao contrário, cada conteúdo deve trazer o sentido dessa gestão que se busca.

Por isso, a escola e a sala de aula também são ambientes de práticas democratizantes, o que é indispensável na transformação de mudanças sociais importantes e necessárias para uma sociedade capitalista. Essa postura democrática “[...] revela uma forma de encarar a educação e o ensino, onde o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo.” (GRACINDO, 2006, p. 34-35).

Nesse sentido,

[...] a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, e orientadas pelo sentido político e pedagógico presente nessas práticas. A instituição educativa, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação. (BRASIL, 2004, p. 34).

O processo de democratização na escola pública se dá por meio do aprofundamento do funcionamento da estrutura da escola a partir dos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, portanto na organização do trabalho na escola.

Depreende-se que efetivar ações democráticas no interior da escola traz a “[...] idéia de escola como espaço público. Isto é, sem o sentido público, a escola não viabilizará participação, pluralismo, autonomia e transparência” (GRACINDO, 2006, p. 37). Esse sentido significa dar voz ao povo, compartilhar ideias e tomadas de decisões para um espaço em que as pessoas trabalham, estudam e, portanto, também são responsáveis por sua transformação.

Para Gracindo (2006), “Assim, pode-se afirmar que em última instância, a cultura/postura democrática e o sentido público da prática social da educação são alicerces da gestão democrática.” Alicerces que solidificam a possibilidade de participação, trocas e encontros que se efetivam para a tomada de decisões no espaço escolar.

A gestão democrática da escola contribui para a valorização das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos, mas, além disso, o processo de democratização desses espaços forma um ambiente articulador de desenvolvimento de políticas sociais que contribuem para a melhoria do contexto local. Isso significa a melhoria da escola pública, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações que se estabelecem no interior da escola e da possibilidade de exercício real de democracia.

Posto isso, a organização do trabalho na escola depende de um planejamento que propicie pensar a comunidade em sua totalidade, dialeticamente, como também os processos que a compõem, desde a elaboração do PPP à efetiva participação de todos os envolvidos, para que, de fato, exerçam seu papel frente ao complexo fenômeno educativo que ocorre no interior da escola. Esse fenômeno, uma vez problematizado, permite a práxis transformadora e torna possível a concretização de uma gestão democrática de fato e de direito na escola pública. Portanto, “[...] dentre os muitos espaços possíveis de participação da sociedade, a escola torna-se instrumento importante para o desenvolvimento da democracia participativa.” (GRACINDO (2006, p. 39).

Entende-se que o grande desafio é admitir que não há possibilidade de efetivar uma gestão democrática na escola sem o enfrentamento do sistema que rege o Estado e suas demandas políticas administrativas, as quais efetivam ações e decisões mais autônomas para as escolas junto às comunidades.

2.8 Marco legal da gestão democrática do ensino e da escola pública

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), observa-se que as concepções de escola democrática são construídas a partir de lutas ocorridas na sociedade, destruindo o legado autoritário que era a base anterior da educação e da escola pública. Essa Constituição é considerada como o marco legal da gestão democrática do ensino público, porque prescreve um novo olhar para a educação, posta constitucionalmente com os ideais de liberdade, igualdade, garantia de qualidade, pluralismo de ideias e gratuidade do ensino público.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi marcada pelo aumento dos movimentos sociais, políticos e culturais – todos contra o regime ditatorial, em busca de um regime democrático, momento histórico marcado pelo aumento das produções científicas e do debate de ideias democráticas. A democracia era um tema novo para essa sociedade.

Nesse momento, a luta pela democracia foi contemplada por inúmeras iniciativas da sociedade, entre elas o Movimento das Diretas Já, que impulsionou o Movimento Constituinte que, por sua vez, levou à elaboração da Constituição de 1988.

Em contrapartida, em âmbito educacional, pode-se destacar, segundo Gohn (1992), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, movimento que tinha por finalidade a elaboração de propostas e políticas educacionais, tais como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES, a Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação – ANPAE, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES e a Associação Nacional de Educação – ANDE, entre outras entidades ligadas à educação.

Sobre forma de emenda popular, foram entregues à Assembleia Constituinte emendas para serem incorporadas ao capítulo da educação, dispositivos por meio dos quais o Estado deveria garantir a execução, em nível nacional, da participação democrática e os mecanismos de controle social efetivos sobre suas obrigações com a escola pública. (RODRIGUES, 2003, p. 135-136).

De acordo com a autora, o texto não contemplou nenhum aspecto da proposta sobre a participação da sociedade no acompanhamento da política educacional, apresentando apenas no inciso IV, do art. 206, “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Em análise da Carta Magna, Rodrigues (2003) afirma que é restritiva aos aspectos democratizantes em relação ao âmbito educacional, se comparada aos artigos de saúde e assistência social. Porém,

no que se refere ao regime político, descreve no artigo 1º, parágrafo único, que “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”.

A Constituição de 1988 expressa com clareza os direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos. No capítulo III, seção I da Educação, art. 205, dimensiona que a educação é direito de todos, dever do Estado e da Família e será promovida e incentivada com a ajuda da sociedade. Assim, os princípios constitucionais sobre a educação brasileira transcorrem no patamar de princípios universais.

No Art. 206, esse documento define que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais, do ensino garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de prova de títulos;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Esses princípios constituem a base da legislação educacional da escola pública, que devem ser incorporados nas legislações estaduais e municipais, de modo que possam atender às exigências para a formação cidadã do indivíduo.

A gratuidade do ensino público é um aspecto de grande relevância quando se trata de gestão democrática. Nesse aspecto, Cury (2002, p. 29) contribui dizendo que “[...] jamais uma constituição havia posto a gratuidade em nível nacional, após o ensino fundamental” e, ainda, acrescenta:

A constituição de 1924 dispunha a gratuidade para o ensino primário e só para filhos livres ou libertos. A Constituição de 1934 é que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade para todos de qualquer idade primária. A Constituição de 1967 amplia a gratuidade e obrigatoriedade para oito anos, do que a Lei 5.692/71 denominaria de ensino de primeiro grau. (CURY, 2002, p. 29).

Dessa forma, segundo Rodrigues (2003, p. 137), “[...] os avanços constitucionais, ao que se refere a democratização da educação, restringem-se à dimensão do ensino obrigatório, agora reconhecido como um direito público subjetivo”. No art. 211 da Constituição, é apresentado um regime de colaboração, o que deixa transparecer o compromisso com a educação para todos e com o exercício da democracia.

Entende-se que, a partir das definições apontadas na Constituição, os debates referentes à gestão democrática têm se intensificado em quantidade e significados, conforme cada momento histórico.

Ressalta-se que a Constituição (BRASIL, 1988) não estabelece elementos que definam de fato a instituição da gestão democrática na escola pública, mas subsequentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE apresentam-na como leis, com a finalidade de orientar a legislação educacional no âmbito da União.

2.8.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a gestão democrática

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 4024/61, após várias reformas, tornou-se a LDB n. 5.692/71, que significou o cumprimento das leis não efetivadas na Constituição de 1934, homologadas na Constituição de 1946, ano que foi instituída a primeira LDB.

A Constituição de 1988 apresenta aspectos frágeis na construção da LDB, assim a discussão para uma nova LDB ganhou força, sendo protagonista de um marco histórico social no Brasil após a ditadura militar. As discussões dessa nova LDB pretendiam consolidar a democracia.

Após a ditadura militar, a guerra entre o socialismo e o capitalismo referentes à guerra fria e, por conseguinte, à queda do muro de Berlim, na década de 1990 surgiu a discussão sobre a elaboração de uma nova LDB, com o objetivo de atender ao novo modelo de sociedade. Essa nova LDB, que rege até a atualidade a educação brasileira, demorou cerca de seis anos para ser elaborada, e suas definições ocorreram na organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A primeira proposta foi a efetivação da participação da sociedade civil, que contemplava o Art.7º: “[...] a gestão democrática integra os princípios da educação escolar e a participação da sociedade” (RODRIGUES, 2003, p. 17). Esse artigo propunha mecanismos para um controle social que deveria indicar normas e planejamentos para a instalação da administração democrática, enquanto moldava mecanismos para maior centralização das ações sobre o comando do Governo.

Essa nova LDB, no Art. 3º, apresenta em seu inciso VIII, a gestão democrática do ensino público na forma de Lei na legislação dos sistemas de ensino. Isto significa que a LDB institui a forma de gestão democrática em todas as instituições de ensino, seja ela pública ou privada.

Sendo assim, A LDB acrescenta princípios já estabelecidos pela Constituição e explicita no Art.14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as seguintes peculiaridades e princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local e conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Esse artigo se torna a essência da gestão democrática, visto que seu cumprimento é integrante do novo sistema. Sobre esse entendimento, Cury (2008) argumenta:

Esse processo, segundo a LDB, começa na elaboração do projeto pedagógico. Se o estabelecimento deve elaborá-lo, ele não pode fazê-lo sem a participação dos profissionais da educação. Logo, a gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é garantia do padrão de qualidade, posto no inciso VII do art.206. (CURY, 2008, p. 17).

Não restam dúvidas sobre a relevância de esses princípios estarem contidos na LDB, entretanto a falta de aprofundamento sobre como deve se concretizar a gestão democrática na escola deixa lacunas acrescidas à falta de capacitação, de vontade e de determinação de alguns gestores públicos que dificultam sua real implantação.

Nesse sentido, Rodrigues (2003) pontua:

[...] a regulamentação dessa forma de gestão, apesar da expressão na forma da lei contida naquele inciso, é remetida aos sistemas de ensino (art.14), que devem observar um genérico princípio de participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (RODRIGUES, 2003, p.138).

É relevante observar que a LDB dá autonomia aos municípios para redefinirem a gestão democrática, no entanto, ao defini-la vagamente, retarda o avanço da democracia nas escolas. Seria importante oferecer maiores contribuições para a implementação da gestão escolar nas escolas públicas brasileiras.

Uma dessas contribuições, por exemplo, seria a obrigatoriedade de eleições diretas em todas as instituições públicas estaduais e municipais no território nacional, o que até hoje é tema de grandes discussões no âmbito educacional. Sobre isso, Francisco Filho (2006, p. 71) argumenta:

Os cargos ocupados por concursos não têm autoridade de mudar nada [...]. Os cargos executivos que podem alterar tudo, são oferecidos às pessoas de maneira subjetiva, em comissão, que podem ser perdidos a qualquer momento, desde que se bata de frente com a orientação do grupo que se encontra no poder.

A eleição para diretores, segundo contribuições teóricas, seria um razoável sucesso; por outro lado, pode-se admitir uma numerosa quantidade de municípios onde a eleição para diretores constitui-se uma possibilidade remota e desinteressante aos desmandos políticos, já que os cargos de diretores e vice-diretores são ocupados por pessoas de confiança dos gestores públicos.

Posto dessa forma, considera-se que a organização do trabalho na escola está articulada aos processos de gestão. Esses processos são complexos e dinâmicos, uma vez que hoje depara-se cada vez mais com uma sociedade permeada de conflitos sociais e, por conseguinte, a escola tem sido convidada a ampliar a formação dos sujeitos em sua integridade.

Entretanto, leva-se em conta que:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a favor dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. [...] Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Assim, a escola não é um contexto isolado das condições materiais de existência, uma vez que o trabalho que nela está instituído carrega consigo a historicidade dos sujeitos, da cultura em processo de transformação, cada vez mais dinâmica e veloz sob a égide de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, cabe a indagação: Frente a esse antagonismo em que se revela a sociedade, como instituir processos democráticos na escola?

Para Oliveira (1999),

[...] apesar dos condicionantes estruturais que colocam a escola como uma instituição, como outras, destinada a assegurar a criação e manutenção do suposto consenso social que legitima o sistema de dominação sob o qual vivemos, é sempre possível pensar e realizar uma luta política que questione o sistema e busque a sua democratização, ou seja, vise a um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as relações internas mais igualitárias e leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de ação dos diversos grupos em interação. (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a gestão democrática pode ser um caminho, mas é preciso, antes de tudo, pensar a sociedade de hoje. Ressalta-se que “[...] toda conquista democrática é fruto de lutas possíveis, mas sempre árduas, contra os poderes instituídos e seus mecanismos de legitimação (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Difícil conceber a democracia em qualquer ambiente diante do cenário social em que se vive atualmente, contudo também cabe lembrar que a gestão democrática não garante o pleno funcionamento da escola, mas pode ser uma possibilidade de democratização no espaço escolar, onde se desenvolvem as práticas educativas.

2.8.2 Gestão democrática da educação – Plano Municipal de Educação em Campo Grande/MS

O Plano Municipal de Educação (PME) do município de Campo Grande/MS, com vigência até 2025, estabelece o cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal, que está consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014.

O PME apresenta como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 27).

Conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2015-2025), uma das metas é a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, o que representa que o documento aponta a necessidade de construção de um processo democrático com esforço coletivo, para que ocorra a participação de todos no interior da escola. O Plano estabelece que esse esforço cabe também aos segmentos representativos da escola, conselhos escolares e Associação de Pais e Mestres (APM) e afirma que a perspectiva da gestão democrática tem sido defendida sob a ótica de uma participação coletiva no âmbito da escola por meio da legislação vigente.

Segundo o disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96:

- Art.14 Os Sistemas de Ensino definirão as normas da gestão democrática do Ensino Público na Educação Básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O Plano também contempla que a

[...] construção de espaços democráticos de decisões no ambiente escolar requer mais do que mudanças simples de ordem físicas e organizacionais, necessita urgentemente de mudanças na ação pedagógica, que possibilite à elaboração de um projeto político pedagógico que valorize o saber, a utilização das novas tecnologias, a formação contínua e permanente dos docentes, ou seja, a escola precisa superar os padrões burocráticos vivenciados em suas realidades. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 27).

Ressalta-se o que prevê o Ministério de Educação (MEC), no documento Gestão Escolar: “A gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação” (BRASIL, 2006, p. 81).

Nesse sentido, a SEMED, por meio da Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias (SUGENORC), elaborou um instrumento de orientação para que as escolas municipais e os conselhos escolares assegurem que suas ações possam ocorrer de maneira a garantir que o processo de gestão democrática seja valorizado, estimulado e construído na escola, e que os espaços de decisões coletivas possam ser efetivados (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 28).

No município de Campo Grande/MS, a Rede Municipal de Ensino (REME) vem, ao longo dos anos, construindo esse processo democrático, somando atualmente 194 unidades de ensino, entre Centros de Educação Infantil (CEINFs) e escolas. No Plano afirma-se que a APM das escolas da REME desempenha o seu trabalho nas unidades escolares, conforme Decreto n. 12.983, de 15 de dezembro de 1978, alterado pelo Decreto n. 48.408, de 06 de janeiro de 2004, que estabelece o Estatuto das Associações de Pais e Mestres.

Este instrumento dispõe sobre as finalidades, atribuições e deveres para seu funcionamento como instituição que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento de ensino que não tem caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos; é representada oficialmente pelo presidente; responde pelas obrigações sociais da comunidade escolar e efetua movimentação financeira de verbas públicas da unidade executora, depositadas em conta bancária. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 28).

Cabe ressaltar que, no ano de 2014, o Projeto “Líderes do Futuro” foi implantado nas escolas municipais, cujo objetivo é motivar a participação dos estudantes nas unidades escolares, por meio do exercício de liderança e cidadania. Esse Projeto tem como sentido mostrar aos jovens que uma instância pública necessita de líderes, os quais, engajados nos

processos de melhoria da instância pública, podem gerir ações coletivas em prol do desenvolvimento dos setores e das pessoas que estão envolvidas nesse processo.

Outro avanço significativo a ser ressaltado no processo de gestão democrática no município diz respeito à eleição direta para diretores escolares. Na REME, em conformidade com a Resolução SEMED n. 155, de 5 de maio de 2014, ficaram estabelecidos os procedimentos para designação da função de diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos CEINFs.

Ainda nesse mesmo documento, o Art. 9º preconiza que “[...] os servidores nomeados como diretor escolar, diretor adjunto e diretor do CEINF deverão ficar cientes que os critérios apresentados vigorarão até a data de efetivação da Política de Gestão Democrática”. Em consonância com o referido documento, foi publicada a Resolução SEMED n. 569, de 25 de junho de 2014, em que “[...] fica designada a Comissão Especial para estudo, elaboração e sistematização da Política de Gestão Escolar Democrática da Rede Municipal de Ensino – REME” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 28).

O Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS apresenta a necessidade da gestão democrática na escola e o caminho que está sendo percorrido para efetivar, de fato, uma gestão democrática, com valorização da autonomia escolar, aplicação de recursos financeiros, escolha de diretores escolares, implantação e implementação do colegiado escolar, participação da comunidade escolar nas ações, nas decisões e na construção do PPP.

Reforça também que as respectivas unidades escolares estão caminhando para que haja uma parceria, um estímulo ao trabalho conjunto, que valorize os segmentos envolvidos no processo educacional.

3 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CAMPO DAS PESQUISAS

Apresenta-se, neste capítulo, o histórico da Educação do Campo no Brasil, as possibilidades de uma gestão democrática na escola do campo e um arcabouço de produções publicadas referente à temática.

3.1 Educação do campo: situando o texto e o contexto

Para compreender a relevância de realizar pesquisas acerca da Educação do Campo, é preciso compreender o que é Educação do Campo e, nesse sentido, é necessário analisar o processo histórico de construção da educação brasileira.

Durante cerca de 300 anos, o Brasil esteve mantido sobre a dependência de Portugal, uma colônia de exploração, provavelmente sem preocupação com as questões relacionadas à educação para aqueles que eram explorados. Dessa forma, os brasileiros, índios e africanos, estavam vinculados às atividades agrícolas, diferentemente dos habitantes que aqui se instalavam. De acordo com Silva (2004), a educação brasileira, de seu início até o século XX, estava apenas destinada ao atendimento das elites, sendo restrita e inacessível principalmente à população rural.

Embora haja registros de iniciativas educacionais para a zona rural no século XIX, foi na década de 1930 que ocorreram programas efetivos de escolarização para as populações camponesas. Segundo Silva (2017), “[...] o paradigma da educação rural emergiu na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural indústria/agricultura/científico/popular/atrasado/moderno), gerando um modelo urbanocêntrico”.¹³(SILVA, 2017, p. 186). Esse paradigma revelava a cidade como lugar melhor, de progresso e, portanto, um modelo a ser seguido pelas populações em atraso, como eram consideradas as populações camponesas.

No século XX, com a intensificação dos processos de urbanização, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com o objetivo de propor novos rumos às políticas públicas relacionadas ao âmbito educacional. Uma de suas prioridades era a democratização da escola e a oportunidade de educação a todos.

¹³ O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão na qual a concepção de educação e modelo didático-pedagógico utilizado na escola da cidade é transferido para as escolas localizadas nas áreas classificadas pelos órgãos oficiais como rurais, cuja centralidade é a cidade e o processo de urbanização. (SILVA, 2017, p. 186).

Nesse contexto, as demandas, tanto do campo como da cidade, eram igualmente contempladas. Porém, a separação das classes da elite e das classes populares foi explicitada a partir de 1942, com a criação das leis orgânicas da educação nacional, que traziam o ensino secundário e o ensino profissional.

O ensino secundário estava baseado na formação das elites condutoras do país; já o ensino profissional possuía o objetivo de oferecer formação aos filhos dos operários que necessitavam ingressar de forma rápida no mercado de trabalho. Desse modo, em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 105, previa: “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961).

Com o mesmo cunho tecnicista e de controle social, iniciou-se a formação de técnicos agrícolas para serviços agropecuários. A partir de 1960, essa formação de técnicos agropecuários foi implantada na escola-fazenda¹⁴, com currículos oficiais com modelo tecnicista, cujo objetivo era atender às novas demandas da industrialização.

Nesse mesmo contexto, ocorreu o aumento de movimentos educacionais populares conduzidos por educadores, políticos de esquerda e religiosos, cujo principal intuito era movimentar as camadas populares, até mesmo as populações do campo, na tentativa de instalar medidas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades nacionais, contrapondo as ideias instaladas que não atendiam à população.

A partir de 1964, criaram-se organizações de mobilização da sociedade, tais como: o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960, em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes, em 1961; e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil. Porém, esses movimentos organizados não resistiram às fortes repressões, tanto políticas quanto dos policiais, que restringiam suas ações e manifestações.

Como forte repressão a esses movimentos pela educação popular, o governo militar não pôde conter as elevadas taxas de analfabetismo que o país enfrentava. Mediante esse quadro, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de realizar uma alfabetização em massa para aqueles que não estavam alfabetizados e já eram adultos.

¹⁴ Escola-fazenda: Metodologia de ensino utilizado nas EAFs (Escolas Agrotécnicas Federais) e que obedece ao princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, que dá oportunidade de o aluno vivenciar os problemas de sua futura atividade profissional. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/escola-fazenda/>.

Em meados de 1980, mesmo mediante a repressão da ditadura militar, esses movimentos sociais, principalmente os ligados à educação popular, iniciaram a luta pelo processo de inserção da Educação do Campo, incluindo o assunto como forma de redemocratização do país, a fim de construir, no sistema de educação brasileira, temas com identidades culturais e de direitos sociais que eram características próprias à vida do campo. Nesse conturbado ambiente político, iniciou-se uma ação conjunta entre os trabalhadores rurais e os sindicatos. Esse movimento tinha como objetivo a instituição do sistema público de ensino no campo, sendo esse ensino elaborado como elemento de pertencimento cultural dos povos do campo.

A partir dessa união, surgiram movimentos educativos como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Esses movimentos, orientados por modelos franceses, passaram a unir o conhecimento crítico comunitário e o aprendizado técnico.

Dentro desse contexto, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ficou consolidado o compromisso do Estado e da sociedade em propor a educação para todos, adequada às particularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), “[...] estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Depreende-se que:

A Educação do Campo ganha destaque no contexto de reconhecimento da existência de novos sujeitos desde o final do século XX, no período posterior à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, como é o caso de indígenas, comunidades quilombolas, ciganas e outras populações do campo. Esse processo de organização e mobilização pelo direito à Educação tem como ponto de partida a resistência para não perder as escolas nas comunidades e, ao mesmo tempo, questionar o modelo hegemônico de escola, a mobilização por políticas públicas contribuiu para a construção de um marco legal específico da Educação do Campo, gerando o desafio de tais políticas contemplarem a universalidade e a diversidade posta pela complexa realidade do país. Neste sentido, o respeito às diferenças e o pertencimento do ponto de vista educacional dá-se pela equidade e diversidade nas políticas públicas. (SILVA, 2017, p. 189).

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, com o intuito de promover ações que visavam a escolarização nacional dos povos do campo. Essa organização obteve muitas conquistas em nome da educação do campo, dentre elas destacou-

se a realização de duas conferências nacionais por uma educação básica do campo – em 1998 e 2004, ocorrendo a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Diante desse longo processo de construção, discutir sobre o que é Educação do Campo, e como ela se formou e se estabeleceu no contexto brasileiro não é uma tarefa fácil, afinal a Educação do Campo é simbolizada pela diversidade, múltiplos sujeitos, inúmeras realidades, diversas dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas. Compreender o que ela representa, nada mais é que a tentativa de entender os diálogos acerca da luta e dos desafios a serem superados por esses sujeitos que vivem na zona rural e, portanto, compreender sua ontogênese, entender esse processo de construção social que ela representa.

Segundo Molina (2006, p. 10), “[...] a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”.

De acordo com a Resolução Complementar de 28 de abril de 2008, em seu artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Investigando esse universo da Educação do Campo, encontram-se inúmeras dificuldades nesse seguimento, segundo aponta o Caderno de Educação, desenvolvido pelo MEC, denominado “Panorama da Educação do Campo” (BRASIL, 2007):

Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, 2007, p. 18).

Desse modo, observamos os inúmeros desafios enfrentados para a concretização de uma Educação do Campo. As escolas unidocentes/multisseriadas são instigantes às políticas

públicas relacionadas ao campo, principalmente porque a Educação do Campo encontra-se historicamente isolada das ações do Estado. Como consequência, essa modalidade de educação apresenta altos níveis de baixa qualidade e eficiência.

Essas escolas multisseriadas carregam consigo falta de capacitação do professor, falta de infraestrutura, ausência de material pedagógico, etc. Todos esses entraves bloqueiam o sucesso de ensino e aprendizagem aos sujeitos do campo e, além disso, os professores sofrem com extensas sobrecargas de trabalho devido às distâncias, baixos salários e inadequações ao ambiente de trabalho, o que fortalece ainda mais os problemas enfrentados pela Educação do Campo nas escolas camponesas.

Pereira (2009) faz as seguintes observações em relação aos problemas enfrentados pela Educação do Campo:

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...]. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade. (PEREIRA, 2009, p. 178).

Nesse sentido, mediante a construção e a luta gerada pelos desafios da Educação do Campo, pode-se considerar que ela está enraizada a um aprender multicultural e heterogêneo, que é o símbolo do homem do campo, segundo o que diz Caldart (2004):

A Educação do Campo é um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (CALDART, 2004, p. 22).

A respeito dessa questão, a autora ainda aponta que “[...] é por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2004, p. 22).

Dessa forma, a concepção de Educação do Campo e sua construção ao longo do processo histórico leva a pensar que é uma educação que propõe ser compreendida como um processo multi e heterogêneo nos modos políticos, sociais e culturais dos sujeitos que compõem a Educação do Campo.

Nesse sentido, Molina (2006) afirma que:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/ teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006, p. 12).

Nessa afirmativa a autora provoca e alerta sobre a necessidade de romper o silêncio, ouvir os sujeitos do campo, valorizar suas formas de vida, seus saberes e suas experiências.

De acordo com Arroyo (2009),

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos[...] Sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. (ARROYO, 2009, p. 74).

Depreende-se que, ao participar desse projeto social, a escola está inserida nele, portanto faz parte da luta. A educação é direito à identidade, à cultura, à resistência ao lugar de pertencimento e, nesse sentido, Fernandes (2009) aponta que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. (FERNANDES, 2009, p. 141).

Nesse mesmo viés, Caldart (2002) considera importante atentar-se aos termos “do” e “no” campo:

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26)

Conforme Silva (2017),

O conceito de Educação do Campo, enquanto uma concepção e prática política pedagógica encontra-se em construção na última década, no contexto histórico e das contradições da sociedade brasileira, no que se refere à relação entre campo e cidade no projeto de desenvolvimento e ao papel da escola neste processo. A Educação do Campo é definida a partir de sujeitos: agricultores/as familiares, assalariados/as, posseiros, assentados/as, ribeirinhos, caçaras, extrativistas, pescadores, artesanais, indígenas, remanescentes de quilombolas, comunidades de fundo de pasto, gerazeiros, enfim, todos os Povos do Campo brasileiro. (SILVA, 2017, p. 193).

Nesse sentido os conceitos nos remetem a Caldart (2009), ao afirmar que há um compromisso com a cultura do povo do campo – que implica resgate, conservação, recriação – tendo como um dos eixos fundamentais:

[...] a educação de valores que busca afirmar a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo perceberem-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro no sentido do povo ser estimulado a produzir cultura, suas representações, sua arte, sua palavra. (CALDART, 2009, p. 54).

Frente a essas ideias há necessidade de formar sujeitos que possam viver o sentido e o significado da vida no campo, por meio de situações que os representem e os façam reavivar a força de uma cultura, de uma identidade, de uma luta. Logo, considera-se que um dos aspectos proeminentes “para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos” (MOLINA, 2009, p.32).

Segundo Pires (2012), é fundamental reconhecer e conhecer, respeitar e resgatar a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo. “O campo precisa ser compreendido como modo de vida sociocultural no sentido que sejam afirmadas as suas identidades, bem como as suas lutas e organizações” (PIRES, 2012, p. 43).

A partir dessas questões, que levam a refletir sobre a importância de conhecer e reconhecer os sujeitos do campo, situa-se o poder público ao afirmar que:

O poder público, considerando a magnitude da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso à Educação do Campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p.21).

O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, explicitando que:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010 p. 5).

Portanto, cabe ressaltar a importância de compreender o espaço que essa escola ocupa na sociedade. Quem são esses sujeitos que estão na escola do campo? Como ela se organiza em seus aspectos administrativos e pedagógicos? Como acontecem os processos democráticos em seu interior?

A partir dessas perguntas, remete-se a Leontiev (2004, p. 293), quando afirma que, numa sociedade dividida em classes, há “[...] enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”.

O mesmo autor afirma que essa desigualdade não se refere às diferenças biológicas, mas é

[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico. (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Com relação a essa ideia, pode-se entender que “[...] a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 294). Nesse sentido, cabe indagar: Que escola do campo temos? A escola do campo tem origem na luta pela terra e, portanto, de condições e de um modo de produção de vida específico, pois, conforme aponta Molina (2011, p. 31), “[...] a escola do campo se articula com um conjunto de princípios, conceitos e práticas em construção no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo”.

Segundo Leontiev (2004),

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação. (LEONTIEV, 2004, p. 273).

Nesse sentido, cabe ressaltar que “[...] hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade” (CALDART, 2011, p. 64).

De acordo com Neto (2011, p. 37), “[...] a luta contra a lógica do capital na educação é pertinente e atual e [...] somente no combate a essa lógica a educação pode assumir um significado de emancipação humana”.

Segundo Caldart (2011, p. 65-66),

Educação é um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca de desenvolvimento omnilateral do ser humano que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalham diferentes dimensões que permitam o cultivo de uma personalidade harmônica e completa.

A autora segue afirmando que a palavra omnilateral

Indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. (CALDART, 2011, p. 65-66).

Depreende-se que, na escola do campo, “[...] a realidade é uma totalidade, por isto não há como partir dela, para seguir adiante ou retornar. Com seus diferentes territórios, constitui-se como lócus que se quer transformar” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 21).

Desse modo, afirma-se que os sujeitos que são integrantes do campo também possuem direitos de participar da educação básica e do ensino. Nesse contexto, faz-se necessário pensar também sobre a gestão escolar e os saberes necessários para qualificar essa prática educativa do campo, de modo a atender a realidade local e regional, considerando a diversificação das populações que lá estão.

Portanto, na Educação do Campo gestores e professores são convidados a construir um projeto de formação de sujeitos que sejam capazes de propor alternativas para a definição de um projeto político estruturado na história dessa população, a qual, durante décadas, foi esquecida e segregada.

Sendo assim, é possível acreditar que:

[...] a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. (MOLINA; FREITAS, p. 25, 2011).

Para isso, faz-se necessário

Que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico. (MOLINA; FREITAS, p. 25, 2011).

Segundo Arroyo (2006), é preciso indagar: Que imagem do campo afirmam? O autor defende que “[...] os movimentos sociais revertem essas imagens e nos obrigam a enxergá-los como sujeitos dinâmicos, tensos, politizados, organizados” (ARROYO, 2006, p. 10).

O mesmo autor reitera que:

O campo precisa ser visto não mais como lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. (ARROYO, 2006, p. 10).

Frente a tais questionamentos, Arroyo (2009) afirma ainda que, para o projeto de educação básica, é preciso que a estrutura tenha a mesma lógica dos movimentos sociais.

Que seja inclusiva, democrática e igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são

excluídos, tarefa urgentíssima para a construção da educação básica do campo: criar estruturas escolares inclusivas. (ARROYO, 2009, p. 86).

Mediante tal realidade, depreende-se que a educação básica do campo foi por muito tempo esquecida, marginalizada, ignorada até mesmo pelas reflexões pedagógicas e pelas leis que pautavam a educação básica no país.

Nesse sentido, Caldart (2004) corrobora dizendo que essas concepções estão atreladas ao encurtamento de novos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, os quais refletem a visão pessimista do campo e da Educação do Campo pautada na crença de que “[...] para mexer na enxada ou cuidar do gado não são necessárias nem letras nem competências. Não é necessária a escola [...]”, o que torna ainda mais pertinente a luta pela educação básica do campo. (CALDART, 2004, p. 149).

Nota-se que a educação do campo é advinda dos movimentos sociais e nasceu em contraposição à educação rural. A educação rural no Brasil confronta-se com a classe dos grandes proprietários rurais, visto que “[...] a educação rural surgiu da cabeça dos ruralistas como uma forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter subordinação” (LEITE, 1999, p. 14). Nessa perspectiva, entende-se que a Educação do Campo deve ser vista como uma forma de reconhecer as pessoas que vivem no campo, no sentido de ter uma educação que respeite a sua diversidade. Diversidade no sentido de identidade, de cultura, de pertencimento.

Arroyo (2006, p. 9) afirma que a educação do campo deve ser “repensada e desafiante”, logo deve proporcionar a construção de uma nova base conceitual sobre o campo, norteadas pelas políticas públicas que de fato possam contemplar a diversidade cultural em que vivem os povos do campo.

Em relação às políticas públicas referentes à Educação do Campo, Arroyo (2006, p. 14) discute que elas serviram para “[...] escamotear o direito da educação contextualizada, promotora do acesso a cidadania e dos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver e reproduzir as diversidades dos povos do campo”. Nessa perspectiva, surge o crescimento da consciência do direito da luta pela Educação do Campo como política pública, considerando-a como “[...] espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p. 16).

Arroyo, Caldart e Molina (2004) acrescentam que

[...] ela deve ser uma política que de fato defenda o direito de pensar dos povos do campo a partir do lugar onde eles vivem, ou seja da terra onde pisam que os projetam com sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 11-12).

Os autores afirmam ainda que

Uma política pública que parta do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver esse relacionar com o tempo, com a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho; seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação das políticas educativas, significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com o seu projeto de país e de campo. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 14-15).

Entende-se que as políticas públicas para a Educação do Campo devem partir da cultura social do homem para compreender os sujeitos do campo, tendo em vista que as práticas dos conteúdos culturais estão associadas à prática social realizada por eles.

Desse modo, entende-se que a Educação do Campo, em sua amplitude, visa compreender a valorização do contexto social que localiza a escola do campo, bem como trabalhar as práticas pedagógicas e articular com elas nesse contexto e, ainda, reconhecer o homem como um sujeito histórico e cultural. De acordo com Arroyo (2004), as instituições escolares devem ser as mais ricas oportunidades de apropriação de cultura, pois o saber e o conhecimento são construídos socialmente.

A Educação no Campo não é apenas o lugar particularizado, mas os sujeitos que vivem nesse contexto e as práticas que acontecem nele devem ser observadas. A concepção de Educação do Campo deve levar em consideração a valorização dos conhecimentos da prática social dos sujeitos do campo, tais como sociabilidade, lazer, condições de trabalho e identidade cultural.

Molina e Sá (2012) afirmam que:

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2012, p.329).

Nesse contexto, compreender a ontogênese do sujeito do campo e as instituições escolares em que está inserido é de fundamental importância para se trabalhar a diversidade cultural da escola do campo, já que, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, os sistemas de ensino precisam organizar

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria

das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 41).

Dentro desse contexto, Paraná (2006) afirma que a valorização dos povos do campo ocasionará o fortalecimento de vínculos com os envolvidos e gerará o sentimento de pertença, formando a identidade cultural e social. A identidade dos povos do campo pode ser conferida na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as “[...] diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”. O artigo 1º define que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Compreendendo a identidade da escola do campo, que é composta por diversos sujeitos, e conhecendo sua construção histórica e social no Brasil, entende-se que a educação dos sujeitos do campo é marcada por lutas, visto que se iniciou por meio dos movimentos sociais, por sua manifestação e resistência ao que impõe o Estado em seu silenciamento às políticas públicas para o campo.

A Educação do Campo deve partir do ponto de construir escolas vivas, mergulhadas na realidade social em que estão inseridas. Logo, deve-se considerar sua construção social, observando sua complexidade e historicidade, afinal os povos do campo estão historicamente excluídos, necessitando do fortalecimento das lutas do campo.

Sobre sua diversidade, Caldart (2002) afirma:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (CALDART, 2002, p. 22).

A autora afirma que, nesse sentido, não há como educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações. Portanto, não é possível falar de Educação do Campo sem se voltar para o legado dos movimentos sociais e da educação popular, sem entender os sujeitos, sua construção histórica e social.

Dessa forma, a Educação do Campo deve ser oferecida mediante a visão de que os sujeitos do campo não precisam de uma educação adaptada, mas de uma educação pensada para eles, uma educação que contemple as suas particularidades, tendo em vista que a luta por essa educação é a maneira de fortalecer as escolas e suas especificidades. De fato, lutar pela Educação do Campo é propiciar uma formação política, cultural e social do sujeito.

Posto isso, compreende-se que a educação deve ser pensada de modo igualitário, porém o que se pode notar pelas políticas públicas que retratam o cenário brasileiro, é que aquelas destinadas para a educação básica do campo nada mais são que políticas da escola urbana adaptadas para o campo, desconsiderando que os sujeitos desse espaço são sujeitos de direitos. Tais políticas denotam que o campo é um espaço atrasado, sem socialização, sem cultura e que a cidade é o único modelo a ser seguido.

Sobre isso, Arroyo (2007) afirma que a

Palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. (ARROYO, 2007, p. 158).

Desse modo, é preciso refletir que o campo não é uma extensão da cidade, pois ele tem vida própria. Secundarizar o campo é não atender às diversidades desse espaço e do povo que o forma. As pessoas que vivem no campo merecem uma educação que seja condizente com sua realidade, com aquilo que é visto e vivido em seu cotidiano. Pensar em Educação do Campo como uma política pública requer que se pense, primeiramente, na referência de educação como política pública, fora dos parâmetros dos projetos que contemplam apenas realidades localizadas.

Cavalcanti (2009) diz que tratar a Educação do Campo como uma política pública implica pensar, em primeiro lugar, ações educacionais de forma ampliada, não somente quanto à demanda histórica por educação nas áreas rurais, mas também no que se refere aos diversos níveis e modalidades de educação, considerando ainda a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo.

A educação no Brasil, que por muito tempo era destinada àqueles que podiam pagar por ela, agora toma um novo rumo, pois surge uma nova demanda da sociedade que dela necessita e, para isso, buscam-na. Porém essa nova organização, está pautada na organização capitalista que define a escola em um contexto de desigualdades e relações de poder, na qual os direitos nem sempre são de fato para quem é de direito, e nesse sentido, a bandeira por uma educação

para todos inclui pensar a gestão com democracia, com garantia de direitos que visam favorecer um ambiente escolar com participação de todos os envolvidos nesse processo.

3.2 Gestão democrática na escola do campo

Ao iniciar uma discussão referente à gestão democrática, é necessário pensar a democracia e seus contextos, os quais provocam a reflexão sobre o seu conceito. Portanto, é necessário compreender o que realmente é pensar a democracia em nossa sociedade e no espaço escolar.

Segundo Chauí (2012)

As idéias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos. E por isso mesmo, como criação de direitos, está necessariamente aberta aos conflitos e às disputas. Em outras palavras, a democracia é única forma política na qual o conflito é considerado legítimo. (CHAUÍ, 2012, p. 160).

A partir das ideias da autora sobre democracia, depreende-se

[...] que é possível observar que a abertura do campo dos direitos, que define a democracia, explica porque as lutas populares por igualdade e liberdade puderam ampliar os direitos políticos (ou civis) e, a partir destes, criar os direitos sociais – trabalho, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, cultura –, os direitos das chamadas minorias – mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios –, o direito à segurança planetária – as lutas ecológicas e contra as armas nucleares; e, hoje, o direito contra as manipulações da engenharia genética. (CHAUÍ, 2012, p. 152).

Assim, conforme Chauí (2012), afirma-se que, por seu turno, as lutas populares por participação política ampliaram os direitos civis: “[...] direito de opor-se à tirania, à censura, à tortura, direito de fiscalizar o Estado por meio de organizações da sociedade (associações, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos) e direito à informação pela publicidade das decisões estatais”. (CHAUI, 2012, p. 152).

Tendo em vista que a escola é uma das esferas em que participam membros da sociedade – e pressupõe-se que seja um espaço privilegiado de ações democratizadas e coletivas – diferentes questões apontam para a necessidade de indagações que possam fazer refletir sobre a democracia em relação à escola. Quando se discute uma gestão democrática, afirma-se um processo de coletividade, inclusão e participação efetiva de todos que compõem o contexto escolar e, assim, tudo deve ser compartilhado, seja no âmbito das diferentes instâncias públicas administrativas ou em âmbito escolar.

Considerando os processos de democratização da escola, articulando com os sujeitos do campo que são marcados pela desvalorização dos conhecimentos práticos e teóricos, compreende-se a importância de se efetivar a democracia nas escolas do campo, de garantir o direito desses sujeitos de serem ouvidos e também da progressão de estudos acerca desse assunto. Ao pensar a relação gestão escolar e Educação do Campo, cabe compreender a inserção de democracia nessa gestão.

Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. (MEDEIROS, 2003, p. 61).

Neste aspecto o autor ainda afirma que

[...] a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (MEDEIROS, 2003, p. 61).

Nesse sentido, para obter o fortalecimento da gestão democrática, é essencial que se atente para o papel do gestor, visto que ele tem a função de promover a participação de todos os segmentos da escola, superando a concepção de chefe autoritário e burocrático, buscando ampliar a ideia de liderança compartilhada, ou seja, uma gestão democrática, de tomada de decisão compartilhada, em que todos tenham voz e ação para que, de fato, ocorra um processo democrático no interior da escola.

Um dos mecanismos referentes à democratização da escola do campo é o movimento “Por uma Educação do Campo”. Esse movimento acorda debates referentes a questões político-pedagógicas, visando definir conceitos curriculares para as escolas do campo. Para que haja compreensão a respeito da gestão escolar, é preciso atentar para os mecanismos legais da escola, como o PPP, por exemplo.

Na LDB-9394/96, o artigo 14 estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de 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 político-pedagógico da escola;
II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Lück (2009) argumenta que,

[...] como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LÜCK, 2009, p. 75).

Ao refletir sobre democracia na escola do campo, observa-se que o padrão de currículo escolar se torna uma problemática, devido às suas pluralidades. No entanto, é notório que a gestão democrática pode contribuir para a melhoria na Educação do Campo, visto que a inserção da democracia nas escolas do campo tem o papel de valorizar o ensino a partir de sua diversidade cultural e dos processos de transformação e interação no campo, o que contribuirá para a melhoria das condições de vida de seus alunos. A função do gestor, como uma função hierárquica, não contribui para colocar em prática as ações referentes ao PPP, sendo que este é uma ferramenta de cunho participativo, com o objetivo de organizar a escola e promover a ação coletiva.

Em relação à Educação do Campo, esse papel de democratização visa contribuir efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do homem do campo. A escola é um espaço que proporciona as relações sociais e culturais dos sujeitos envolvidos e, dessa forma, torna-se um núcleo articulador de políticas sociais de desenvolvimento local, em que pensar em democracia nada mais é que pensar na luta diária para estabelecer um educação voltada para o campo, o que envolve educação de qualidade.

Nesse sentido, a inserção de gestão democrática na escola do campo torna-se um mecanismo de obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania. Assim, essa escola, vinculada à realidade local, não só possui o papel de função social dos indivíduos como também é capaz de requerer condições para a melhoria na vida do campo.

Martins (2007, p. 1) afirma que “[...] a Educação do Campo é mais que um movimento social, ela é um movimento da sociedade pela educação pública”. Isso faz pensar sobre o caráter de luta e de conquista em torno da Educação do Campo, e que sua democratização perpassa por propor a comunidades camponesas valores de cooperação no interior dessas escolas. Dessa forma, realizar o planejamento das ações das práticas escolares torna-se um reforço para o desenvolvimento comunitário, solidificando a relação comunidade e escola.

Estudar sobre a Educação do Campo é uma forma de fazer o reconhecimento da existência dos direitos do povo camponês. Observando a realidade brasileira, é fácil identificar

as fortes desigualdades econômicas, sociais e culturais nas regiões do campo e essas desigualdades são também de cunho educativo e escolar.

Percebe-se, então, que

[...] a realização dessas pesquisas, com estas desigualdades, marca de forma profunda a construção e a não-construção desse sistema educativo, políticas educativas que de fato garantam direitos, especificamente do direito a educação. Marcam a própria escolarização e a escola. (ARROYO, 2006, p. 104).

O documento que foi aporte preparatório da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo

[...] conceitua que os povos do campo são um conjunto de trabalhadores do campo sejam eles camponeses, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, indígenas, posseiros, arrendatários, meeiros, trabalhadores assalariados e suas famílias, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Não sendo a eles necessário a escola, porque para se utilizar a enxada ou manusear o gado não é necessário competências ou letras. (CALDART, 2004, p. 25).

A Educação do Campo possui, por sua concepção, os movimentos sociais, e isso é uma forma de reconhecer o direito das pessoas que vivem nesses locais no sentido de observar as particularidades dessas escolas e, portanto, dos povos do campo.¹⁵

A valorização desses sujeitos que vivem e trabalham no campo reafirma a necessidade de imprimir a democracia nas escolas do campo como forma de solidificar a efetivação do processo de democratização dessa escola, contribuindo para a melhoria da vida camponesa. Ou seja, a gestão democrática da escola do campo contribui para a valorização das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos do campo, mas, além disso, o processo de democratização desses espaços forma um ambiente articulador de desenvolvimento de políticas sociais, contribuindo para a melhoria do contexto local.

Debater a questão da gestão democrática na educação pública é mobilizar-se para a construção de um projeto de educação pública com qualidade social e com função democrática para o efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, há indícios vinculados à relevância de se efetivar a democracia na escola do campo, afinal, a democracia nada mais é que uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento das relações sociais, visto que escola é um

¹⁵ O termo Povos do Campo é usado em diferentes documentos de movimentos sociais para se referir à heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo: agricultores(as) familiares, assentados(as) e acampados(as), reassentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros, gerazeiros, faxinalenses e tantos outros, que produzem e reproduzem sua vida numa relação direta com a terra, a floresta e as águas, considerando suas diferentes modulações de gênero, geração, raça, etnia e orientação sexual. (SILVA, 2017, p. 188).

agente de valorização dessas relações sociais, além das relações políticas e culturais dos sujeitos do campo.

A Resolução n. 1, de 2002, que viabiliza as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo nas escolas do campo, aponta em seu art. 10, que a gestão democrática se refere ao projeto institucional das escolas do campo e tem, em seu bojo, a necessidade de garantir a democracia, criando mecanismos que gerem articulações entre escola e comunidade, secretarias de educação estadual e municipal e os movimentos sociais.

No parágrafo II, do art. 11 das Diretrizes Operacionais, enfatiza-se, entre outras questões, a gestão democrática para a escola do campo e Educação do Campo como essencial e fundamental. Depreende-se que essa questão é uma das possibilidades de concretizar uma escola que seja pensada não apenas em seu espaço isolado, mas também em seu entorno, isto é, em sua comunidade.

A partir desse entrecruzamento de ideias de Educação do Campo e sua função democrática, compreende-se que os processos de democratização da educação permeiam todos os campos da educação brasileira, mas cabe ressaltar que, para se obter democracia na escola do campo, é preciso entender a realidade e as especificidades das escolas que se localizam no campo.

A gestão democrática norteia todos os documentos que regularizam a ação educativa, e a questão de democratização da escola permeia os PPP, reafirmando a totalidade dos processos educativos para a inserção da democracia. Depreende-se disso que a democratização na escola é, antes de tudo, a garantia de acesso e permanência, o que reflete no sucesso de cada um em seu processo de aprendizagem, portanto essa democratização incide em uma melhor qualidade da educação pública. Ressalta-se que “[...] somente essas três características (acesso, permanência e sucesso) ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação” (BRASIL, 2006, p. 4).

Ao garantir acesso, permanência e sucesso, garante-se também que a escola seja espaço de exercício pleno da cidadania e, portanto, de exercício democrático

Democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar; configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. [...] a Educação do Campo necessita de mais escolas; de uma educação de qualidade que garanta a permanência, com sucesso para todos; e precisa de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania: de uma gestão democrática. (BRASIL, 2006, p. 4).

As especificidades das escolas do campo propiciam a convivência mais efetiva entre os pares em todos os eventos que ocorrem nas comunidades, desde as festas religiosas até as assembleias realizadas pelos trabalhadores, eventos que podem e devem ocorrer no espaço da escola, lugar também de abrigar os debates dos movimentos sociais que lutam por melhores condições de vida, de trabalho, de escola e de educação, contando com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Essa participação tem sentido de ação, na qual os sujeitos possam pensar de forma coletiva e agir sobre os rumos da escola, participando de seus segmentos como, por exemplo, as associações de pais e mestres e os conselhos escolares, o que permite que essa participação efetiva fortaleça a identidade da escola.

Depreende-se do que foi exposto que:

Na construção de uma proposta de educação do campo de forma democrática, faz-se necessária a ação articulada entre Estado/sociedade civil, viabilizando as condições políticas para que as decisões tomadas coletivamente nos espaços colegiados, nos instrumentos legais, implementando-se as metas e ações decorrentes das decisões políticas. (PIRES, 2013, p. 422).

Nas escolas do campo, a gestão democrática deve fortalecer e reconhecer as especificidades locais, que podem e devem reverberar em ações coletivas por meio de

[...] grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar, dentre outros. O Conselho Escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo para socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade. (BRASIL, 2006, p. 5).

Vale ressaltar que, “[...] a gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo, porque trata-se de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza” (GRACINDO, 2007, p. 35).

Os elementos que identificam uma gestão democrática para que se torne um processo de construção da cidadania emancipada, segundo Araújo (2000), são: participação, pluralismo, autonomia e transparência. Elementos que contribuem para um projeto emancipador, com participação efetiva de todos que compõem o processo educativo.

Assim, ressalta-se que:

Participação, pluralismo, autonomia e transparência não se instauram sem a cultura democrática. Agregado à postura de democratização da educação, outro conceito permeia todas as reflexões desenvolvidas: a ideia de escola como espaço público. Isto é, sem o sentido público, a escola não viabilizará participação, pluralismo, autonomia e transparência. (GRACINDO, 2007, p. 35).

De acordo com Gracindo (2007, p. 37) “[...] na descrição dos elementos constitutivos da gestão democrática, fica evidente um conceito transversal a todos eles: o de democratização da educação”.

O mesmo autor ainda adverte que:

Se a finalidade última da educação é a formação de cidadãos, então, a qualidade da educação precisa estar voltada para esse fim e necessita sustentar-se em um tipo de gestão que propicie o exercício da cidadania, promovendo a participação de todos os segmentos que compõem a escola, além da comunidade local externa, ou seja, deve se sustentar na gestão democrática. (GRACINDO, 2007, p. 45).

Debater e discutir a gestão democrática nas escolas do campo, em termos gerais, é entender que a democracia na escola contribui para o desenvolvimento da comunidade.

Concorda-se com Martins (2012), ao afirmar que:

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma instituição educativa, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola. (MARTINS, 2012, p. 121).

O autor segue afirmando que:

No caso da educação do campo, a democratização da gestão da escola reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas por necessidade de contribuição para com a realidade camponesa. Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. (MARTINS, 2012, p. 121).

Uma gestão democrática na escola do campo, segundo Caldart (2009), deve ter condições de ampliar, em qualidade e quantidade, o acesso à escola, possibilitando a participação da população nas tomadas de decisões e a participação, de fato, dos estudantes na gestão do cotidiano e, ainda, a criação de coletivos pedagógicos que possam pensar e repensar os processos geridos na escola, transformando-os em ações concretas.

Para Pires (2012, p. 125) “[...] a gestão democrática poderá ser um caminho real de melhoria da qualidade da Educação do Campo”. Nessa perspectiva, a gestão democrática que se pretende em uma escola do campo é, antes de tudo, possibilitar que a escola seja espaço social, onde, articulados, os sujeitos possam viver plenamente o sentido de democracia, instituindo um PPP aliado ao projeto de vida dos trabalhadores e, portanto, a um projeto de sociedade.

3.3 Mapeamento das produções: o que dizem as pesquisas?

Importante se faz buscar em bancos de dados, que evidenciam trabalhos de cunho científico, quais são os interesses de pesquisadores em relação à gestão democrática na escola do campo. Essa busca traz ao pesquisador a possibilidade de reconhecer excessos, lacunas e possibilidades para responder ao seu questionamento de pesquisa.

3.3.1 Mapeamento de dissertações e teses – BDTD e CAPES

Para a busca nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizou-se como critérios a maior concentração de dissertações e teses armazenadas nesses dois bancos.

Como recorte temporal, privilegiou-se o período de 2004 a 2017, por considerar-se que, nesse período, poderia haver mais produções, pois fatos importantes romperam o silêncio das políticas públicas durante décadas, iniciando-se, em 1998, esse rompimento com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Em 2001, houve a criação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (publicada em 2002) e, em 2004, ocorreu a realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, momento importante em que foi anunciada a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e à instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT).

Considera-se, portanto, que esse recorte traz possibilidades de acompanhar os processos de discussões e debates relevantes referentes à Educação do Campo e de despertar maior interesse e possibilidade de alavancar a pesquisa sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo e às escolas do campo, bem como as articuladas com elas. Ressalta-se que o início do inventário data de 2004, por considerar que, nesse período, já poderia haver produções publicadas referentes à temática em discussão.

A análise foi delineada por meio de descritores selecionados de acordo com o interesse desse estudo, a saber: “educação do campo”, “gestão escolar na escola pública”, “gestão escolar na escola pública do campo”. Durante a busca, os descritores foram combinados e posteriormente isolados, para que fosse encontrado o maior número de trabalhos possíveis. A seleção dos descritores se efetiva por um inventário que representa os trabalhos que têm como

mote a Educação do Campo, na perspectiva de encontrar discussões referentes à gestão democrática nas escolas do campo.

Ao selecionar “gestão democrática na escola pública”, sem mencionar a Educação do Campo e a escola do campo, objetivou-se comparar o quantitativo dos estudos que discutem a gestão nas escolas e que representam um quantitativo maior quando a busca é por “gestão democrática na escola do campo”. Ressalta-se que no mapeamento incluiu-se, nos descritores, em todos os bancos selecionados, “teoria histórico-cultural”, na perspectiva de se evidenciarem trabalhos a partir da temática fundamentados no aporte teórico em questão.

A análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos, em combinações entre os descritores, propiciou encontrar 293 trabalhos; dentre esses, apenas 56 discutem, em geral, a Educação do Campo como centro de análise (com diferentes temáticas); 52 trabalhos abordam a discussão da gestão democrática na escola pública e 4 trabalhos referem-se à gestão democrática na escola pública do campo, conforme tabela 9:

Tabela 9: Resultados do mapeamento na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)

Ano	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)		
	Gestão escolar na escola pública	Gestão escolar na escola pública do campo	Educação do campo não relacionada à gestão
2004	1	0	0
2005	2	0	0
2006	5	0	0
2007	8	0	1
2008	4	1	1
2009	2	0	3
2010	2	0	4
2011	6	0	7
2012	2	0	3
2013	3	1	7
2014	2	0	18
2015	3	2	7
2016	11	0	4
2017	1	0	1
Total	52	4	56

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Com base nesse levantamento, elegeram-se as pesquisas que fazem aproximações com o objeto de estudo em análise. Essa aproximação foi evidenciada em quatro trabalhos, todos oriundos da área de Educação, sendo três dissertações e uma tese. A dissertação de Pires (2008), intitulada “Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil”, aborda elaborações teóricas ancoradas nos estudos de Boaventura de Sousa Santos no que se refere aos conceitos de democracia participativa ou democracia de alta intensidade. O estudo investigou a democratização da escola do campo a partir de uma proposta de organização não governamental denominada Serviço de Tecnologia Alternativo (SERTA)¹⁶.

A abordagem metodológica utilizada deu-se no processo de triangulação de dados e procedimentos, incluindo o estudo etnográfico, com o objetivo de compreender a realidade como real-relacional por meio de análise de conteúdos, análise de textos, documentos, discursos apreendidos por meio de entrevistas e observação de dados estatísticos. Os participantes da pesquisa foram gestores locais, professores, coordenadores, formadores da Secretaria Municipal de Educação e os trabalhadores da SERTA.

A pesquisa ocorreu no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco. Apresenta como resultado que algumas práticas participativas só ocorrem na proporção em que os pais valorizam a escola e passam a frequentá-la. Nota-se que, nesse estudo, a autora afirma que todos devem compor uma participação efetiva na escola, aponta a ausência dos pais e afirma que essa participação efetiva pode tornar a gestão democrática mais concreta no interior da escola.

O estudo da dissertação de Bierhals (2013), com o título “Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria”, buscou investigar a gestão democrática no âmbito do cotidiano escolar da E.M. Dr. Jaime de Faria, localizada na cidade de Canguçu, Rio Grande do Sul. Na perspectiva da Educação Popular do Campo, evidenciou as vivências camponesas e as experiências entre a comunidade escolar, demonstrando os limites e condicionamentos dessa realidade.

Como aporte metodológico, apresentou um estudo teórico e levantamento bibliográfico acerca da relação gestão democrática e a escola pública do campo, pontuando, em destaque, as conquistas campesinas por meio dos movimentos sociais, pautando sua discussão no materialismo histórico-dialético. Como resultados encontrados, apontou a existência de condicionantes para a efetivação da gestão democrática no espaço escolar do campo, identificando que, para ocorrer a democratização na escola do campo, é preciso a inclusão de sujeitos engajados no projeto educativo baseado no diálogo. Nesse estudo, pode-se perceber o

¹⁶ Para maiores informações acessar: <http://www.serta.org.br/inicial/>

atrelamento entre Educação do Campo e gestão democrática, ressaltando as lutas do campo e os benefícios da democratização nesse espaço.

A dissertação de Araújo (2015), intitulada “Educação infantil do campo e gestores educacionais”, elenca investigação e significações dos gestores no atendimento às crianças do campo na educação infantil na mesorregião de Ribeirão Preto-SP. Buscou compreender como é organizada essa gestão e quais os seus significados na escola do campo. Possui abordagem qualitativa e quantitativa realizada por meio de questionários respondidos por 18 secretarias da região, além de observações e entrevistas com gestores, professores, pais de alunos e demais funcionários da escola. Não apresentou o método, e o aporte teórico está baseado em rede de significações utilizadas para análise dos dados obtidos na pesquisa.

Os resultados encontrados apontam que todos os municípios investigados trazem a oferta da educação infantil apenas para crianças de 4 a 5 anos e, para as crianças de 0 a 3 anos, o atendimento só ocorre nas áreas urbanas. Trouxe como dado resultante que as propostas pedagógicas nesses locais não apresentam legislações concernentes à Educação do Campo, nem apontam investimentos à formação continuada dos membros da escola. Aponta ainda os entraves à não autonomia participativa, falta de investimento do transporte escolar rural e a ausência de monitores que auxiliam nesse percurso campo-escola do campo.

Apresenta também que o cargo de gestor escolar é um cargo advindo de indicações de políticos, fato que é visto de forma negativa pela comunidade escolar do campo, o que dificulta a democratização nesse espaço. Nota-se, por meio dessa pesquisa, alguns entraves relacionados à efetivação da democracia na escola do campo, como a falta de formação e problemas com o transporte, o que desvaloriza a educação do campo, além de levantar os problemas relacionados com a figura dos gestores dessa região, que são eleitos por indicações políticas que descredibilizam sua autonomia participativa em relação à comunidade escolar, que anseia por eleições transparentes para a escolha de gestores na escola.

O estudo de Martins (2015), que traz por título “A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)”, buscou investigar a gestão da política pública da Educação do Campo no estado da Bahia em relação à gestão das escolas com as classes multisseriadas localizadas no município de Inhambupe. Trouxe como indagação: De que maneira se desenvolve a gestão das escolas ou classes multisseriadas no contexto da política de Educação do Campo no município de Inhambupe, considerando o regime de colaboração estado-município?

Para a realização do estudo, foi realizada a coleta de dados, por meio da análise de documentos e entrevistas com gestores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e da

Secretaria de Educação e Cultura do município de Inhambupe. Apresentou como resultado os desafios da gestão pública, tais como a falta de formação para professores, a desarticulação e a fragmentação da Educação do Campo e a falta de sistematização dos dados institucionais.

Para atender os desafios apresentados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional com três linhas assim definidas: constituição e instituição de Grupo de Trabalho na SEC (GT de Educação do Campo da SEC); diálogo com os municípios/classes multisseriadas e, por fim, o fortalecimento da implementação do Pronacampo – Programa Escola da Terra. Apontou como superação das dificuldades a possibilidade de parceria entre estado e município, no sentido de fortalecer e concretizar as ações planejadas.

As análises indicam que os estudos relacionados à gestão democrática na escola pública do campo, tendo em vista o recorte temporal e o banco selecionado, são recentes e que requerem maior aprofundamento, pois a maioria das discussões dos trabalhos apresentados sobre a gestão escolar democrática na escola pública do campo trazem à tona os seguintes questionamentos: O que é democracia na escola? Como ela se articula? Quem são os membros que participam e, de certa forma, possuem mecanismos para a efetivação desse processo?

São questionamentos pontuais que permitem refletir sobre o processo histórico de democratização brasileira, já que, de fato, é muito recente e transitória essa questão, afinal, ao longo da história brasileira, pode-se observar uma rotatividade entre um regime social autoritário e o democrático.

A colonização, o grito de independência, o período da ditadura militar, a democracia constituem-se em processos e momentos históricos que se entrelaçaram em nossa sociedade, deixando controvérsias na sociedade atual, em todos os segmentos sociais. Nesse sentido, discutir democracia na escola é uma questão premente e necessária.

Cabe ressaltar que

Democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar; configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. (BRASIL, 2006, p. 41).

Depreende-se, ao analisar os dados encontrados sobre a temática gestão escolar democrática na escola pública do campo, que o assunto é recente nas pesquisas e demonstra-se de forma ainda tímida. Desse modo, entende-se que os estudos que trazem temáticas referentes à Educação do Campo são relevantes para fortalecê-la, evidenciando a luta por direitos e por seu reconhecimento como um espaço que não é inferior às demais escolas, porém traz suas singularidades, que devem ser respeitadas.

Uma vez respeitadas, cabe algumas indagações:

[...] qual é o lugar da educação do campo no projeto nacional de educação? Que políticas públicas são necessárias para a implementação das escolas do campo? Que concepções e que princípios pedagógicos constituem a opção brasileira no campo da educação e permitem a construção da identidade de uma escola do campo? (CALDART, 2009, p. 4).

Essas questões ainda carecem de respostas prementes, mas as pesquisas podem trazer novos questionamentos. Os dados afirmam que, de acordo com o recorte temporal, parece que a temática “gestão democrática na escola pública do campo” ainda foi pouco explorada.

Quando se discute essa temática é preciso conhecer a concepção de democracia presente nas ações e vozes dos sujeitos que vivem o contexto escolar e também é necessário indagar: A gestão democrática acontece igualmente em todos os ambientes escolares?

Cada ambiente tem sua singularidade e seus sujeitos as suas concepções, por isso a organização do trabalho na escola é a possibilidade de exercer e garantir a democracia na escola, principalmente na elaboração do PPP, que instrumentaliza a participação efetiva da comunidade escolar e oferece possibilidade de consolidar a gestão democrática como forma de fortalecer as escolas do campo em suas singularidades, com sentido para a sua identidade.

Considera-se que é possível esse fortalecimento, uma vez que a gestão democrática é uma ação coletiva que propicia à escola do campo um ambiente de luta dos trabalhadores em busca da melhoria dessa escola, como também de melhores condições de vida.

Diante disso, entende-se que a gestão democrática na educação, seja na escola do campo ou na escola urbana, é tarefa de todos os que estão inseridos no processo educativo, mas, para se configurar como exercício pleno de democracia, é necessário um trabalho coletivo para que se alcancem ações reais em atitudes participativas e concretas.

3.3.2 O que dizem os resultados no portal da CAPES?

Com base no mapeamento de teses e dissertações no portal da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizou-se a mesma metodologia em relação à combinação de palavras, de temáticas e ao recorte temporal. Com esse mapeamento, foram encontrados 1.080.066 trabalhos, porém apenas 479 estão dentro do recorte temporal. Dentre esses 479 trabalhos, 56 estão também no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, porém 423 estão apenas no banco da Capes; somente 275 são referentes à gestão democrática na escola pública; 38 trabalhos tratam da temática Educação do Campo não

relacionada à gestão e 5 discutem a gestão democrática na escola do campo e se aproximam do objeto de estudo em análise, conforme aponta a Tabela 10.

Tabela 10: Resultados do mapeamento na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)			
Ano	Gestão escolar na escola pública	Gestão escolar na escola pública do campo	Educação do campo não relacionado à gestão
2004	10	0	0
2005	13	0	0
2006	13	0	0
2007	21	0	1
2008	22	0	2
2009	29	0	1
2010	16	0	0
2011	20	0	6
2012	19	0	2
2013	31	0	2
2014	18	2	4
2015	21	0	5
2016	24	1	7
2017	18	1	8
Total	275	4	38

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

O trabalho de Evangelista (2016), com o título “A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas do campo”, traz um estudo de tese de doutorado referente às políticas públicas da Educação do Campo em interlocução com o papel do gestor e a democratização da escola. O objetivo principal foi investigar e analisar a efetividade da política pública de Educação do Campo nas escolas do campo que oferecem educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na microrregião de Poços de Caldas-MG.

A autora analisa a implementação da política pública para a Educação do Campo e o papel do gestor nesse processo. Nessa perspectiva, buscou compreender como a atuação do gestor educacional, enquanto instância de ação, pode contribuir de forma eficiente na implementação da política de Educação do Campo, a partir de marcos normativos que visam contemplar todas as questões relacionadas à educação nesse contexto educacional, com vistas à efetivação das ações propostas por essa política pública nas escolas do campo, em relação a

seus diretos e necessidades, de forma a contribuir para a eliminação do estado de minoridade e exclusão a que sempre estiveram historicamente submetidos.

Pontua a gestão da educação e as possibilidades/necessidades de intervenções eficientes dos gestores nos âmbitos municipal e local. A pesquisa de campo permitiu identificar, a partir de dados coletados em escolas do campo, que a política educacional ainda não consegue impactar de forma efetiva algumas escolas do campo na microrregião de Poços de Caldas-MG, evidenciando a pertinência desse estudo. Como resultados concluiu que a política de Educação do Campo necessita, mais do que um ordenamento legal, da intervenção eficiente dos gestores educacionais, como sujeitos de vontade e ação, a fim de que as propostas para a Educação do Campo se concretizem.

O trabalho de Santos (2017) com o título “Gestão democrática e educação no campo: uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá” traz um estudo de dissertação de mestrado, cujo objetivo é investigar os processos democráticos que norteiam a gestão democrática do município do Acre, a partir do olhar dos professores, gestores e conselheiros. A partir dessa ótica, a pesquisa busca identificar o modelo de gestão adotada pelo município, identificando a partir do PPP, os aspectos organizacionais que definem essa estrutura.

A pesquisa possui a natureza qualitativa baseada em técnicas de interrogação e entrevistas semiestruturadas. Após análise, verifica que os processos democráticos que norteiam o município são baseados em procedimentos deliberativos, muito embora, a verticalização das decisões governamentais ainda se constitua em um grande obstáculo para as tomadas de decisões sobre a escola e a comunidade. Verificou-se que, apesar das decisões governamentais, os indicadores institucionais estão sendo alcançados a partir da adoção da gestão democrática, uma vez que a gestão escolar, mediante instâncias deliberativas como Conselho de Classe, reunião de pais e mestres, consulta pública e plenárias, busca ouvir as necessidades e dar ênfase àquilo que é realmente considerado como prioritário à comunidade.

O trabalho de Couto (2014) com o título:” O programa escola ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN”, trata-se de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é um estudo sobre o Programa Escola Ativa e os desafios da sua proposta de gestão democrática nas escolas do campo organizadas em turma multiserriadas no Estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa busca analisar o programa como uma política de educação para as escolas do meio rural, destacando os embates dos movimentos por um educação do campo defendidos pelos movimentos sociais do campo.

A problemática investiga também os desafios e as possibilidades dessas escolas na implantação da gestão democrática, pois, em muitas delas, só existe um (uma) professor(a) e os

(as) estudantes têm suas atividades limitadas ao ensino, dificultando, assim, a participação ampla das pessoas nas decisões sobre a vida da própria escola. Realizou-se, nessa pesquisa, uma análise documental dos relatórios de formação, do relatório síntese de monitoramento do Programa, dos documentos oficiais do Programa e da legislação vigente. Na revisão da literatura priorizou-se a contextualização da política educacional brasileira, particularmente a educação em áreas rurais e a educação do campo, como também a concepção de gestão defendida na proposta do Programa. Na análise desses relatórios, observou-se que a proposta de gestão defendida pelo Programa consiste na gestão democrática, a qual privilegia a organização de Conselhos Escolares, Colegiados Estudantis e a participação da comunidade na escola. Considera-se que, apesar do Programa Escola Ativa propor uma gestão democrática para as escolas do campo com turmas multisseriadas, os relatórios analisados mostram que os desafios para a concretização dessa proposta são bastante contundentes, tais como: a participação da comunidade nas decisões da escola são eventuais; os conselhos escolares na maioria das escolas não são atuantes; os colegiados estudantis, mesmo incentivando a liderança dos estudantes, muitas vezes são compreendidos apenas como o cumprimento de tarefas propostas pelo professor.

O trabalho de Silva (2014), com o título “Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto pedagógico na construção de ações e relações participativas”, propõe como objeto de estudo a gestão escolar na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção da Gestão Democrática da Escola. O objetivo geral foi analisar a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do processo de construção do PPP como condição de construção de ações e relações participativas no interior da escola. Para o alcance do objetivo, adotou-se a abordagem qualitativa interpretativa, sendo que a coleta dos dados foi feita por meio de análise documental e aplicação de questionário.

O lócus que possibilitou esse estudo compreende uma escola do campo da rede municipal de Rondonópolis-MT, tendo como sujeitos seis educadores. Para subsidiar as discussões numa perspectiva crítica da educação, foram tomados como base os seguintes autores: Severino (1998 e 2006); Haddad (2012); Hora (2007); Lück (1996 e 1998) e Oliveira (2005, 2007).

As concepções de gestão democrática, seus elementos democratizantes e a organização da Educação do Campo foram norteados pela leitura de autores como Freire (1988, 1997, 2006); Arroyo (2005, 2006); Caldart (2004); Carvalho (2005, 2006); Garske (1998, 2000, 2006); Gohn (2003); Paro (1993, 1996, 2002 e 2004); Sander (1995, 2005 e 2007). Constatou-se, no estudo, que os professores percebem a importância do PPP para a democratização da gestão, mas há

ausência da consolidação de práticas de participação efetiva dos atores da comunidade escolar de maneira que contribua significativamente para a autonomia e para a consolidação da gestão mais democrática.

Fica evidente, nas pesquisas mapeadas, que é necessária uma política de gestão democrática para a escola do campo, com participação efetiva de seus agentes, com espaços garantidos para a participação da sociedade, cuja tarefa é a de transformação da realidade educacional com possibilidades de romper com um sistema autoritário e seletivo politicamente.

As pesquisas apontam que são instrumentos importantes para a efetiva ação democrática, bem como para o fortalecimento dos conselhos escolares e municipais de educação, a implantação de conselhos escolares nas escolas e a eleição para dirigentes escolares. Ressalta-se que o debate sobre gestão democrática pode ser entendido a partir de três questões: “Quem são os sujeitos que estão à frente desse debate no contexto educativo? Em que espaços o debate vem acontecendo em situação real e concreta? “Como acontece o exercício de democracia na escola?”

São questões que não cessam e que inquietam ao se discutir gestão democrática, tendo em vista que há muito que se avançar no que se refere à participação efetiva dos atores da escola e das comunidades escolares.

A participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. Esta participação se dá de forma direta, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e instâncias similares. Assim, como participação entende-se a forma pela qual se exercita a democracia participativa (BRASIL, 2006, p. 41).

Nesse sentido, com base no mapeamento nos bancos CAPES e BDTD, nota-se a relevância de estudos relacionados às temáticas Educação do Campo e gestão escolar democrática na escola pública do campo, pois apresentam-se como temas recentes e pouco abordados se comparados aos anos e à quantidade de pesquisas realizadas.

As pesquisas referentes à Educação do Campo, por exemplo, comparadas a partir de levantamento nesses dois bancos de dados, aparecem com maior efetividade a partir de 2010, o que reforça ainda mais a relevância em se propor estudos sobre essa temática aliada a tantas outras, em especial à gestão democrática, tão necessária à efetivação de uma escola pública e democrática no campo.

3.3.3 Busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Com o objetivo de conhecer as produções já publicadas em eventos, selecionou-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, uma vez que se entende que se trata de um evento de grande porte, importante para quem discute educação, em âmbito geral, e em suas especificidades.

A escolha do GT3 evidencia que esse grupo de trabalho é um espaço importante para discutir as questões concernentes ao campo e às escolas do campo, evidenciando a Educação do Campo. Cabe ressaltar que os encontros da ANPED são bienais.

No mapeamento, foram selecionados os artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT3), que corresponde aos “Movimentos Sociais e Educação”, utilizando os mesmos procedimentos realizados nos demais bancos de dados. Nessa busca, foram encontrados 6 (seis) artigos, sendo 5 (cinco) com temáticas relacionadas à Educação do Campo e 1(um) que se aproxima do objeto de estudo desta dissertação, a gestão escolar na Educação do Campo, conforme evidencia a Tabela 11.

Tabela 11: Resultados do mapeamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional (ANPED)

Ano	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional – ANPED		
	Gestão escolar na escola pública	Gestão escolar na escola pública do campo	Educação do campo não relacionado à gestão
2004	0	0	0
2006	0	0	0
2008	0	0	0
2010	0	0	2
2012	0	0	4
2014	0	0	0
2016	0	0	0
Total	0	0	6

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Os cinco artigos relacionados à educação discutem diversas temáticas. Oliveira (2012) discute sobre o MDA e traz como título “MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário e a

Educação “do” Campo: elementos para entender a questão agrária e a política educacional do estado brasileiro para o meio rural na atualidade”.

Marcoccia (2010) apresenta discussões sobre a Educação do Campo com o trabalho intitulado “Educação do Campo no município de Tijucas do Sul: contexto, sujeitos e experiências”. Torres (2012) tece discussões acerca da Educação do Campo na ANPED intituladas “Educação do Campo na ANPED: um olhar sob o GT de movimentos sociais, sujeitos e processos educativos e o GT de estado e política educacional”.

Moura (2012) discute a formação dos professores com o título “A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes Gonçalves de educação rural a educação do campo: movimentos sociais e políticas públicas”; e Gonçalves (2012) aborda o tema referente à educação rural intitulada com o estudo intitulado “A educação rural, a educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas”.

O artigo de Pires (2010) aproxima-se deste estudo porque discute “O planejamento e a gestão da educação do campo: o caso de um município Pernambucano”. Esse artigo traz por objetivo a análise do processo de planejamento e da gestão da educação do campo no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco. Trata-se de um recorte da dissertação da autora, intitulada: “Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil”, já mapeado na base de dados da BDTD.

O GT que foi alvo dessa busca reforça a ideia da relevância de estudos referentes à Educação do Campo, visto que há poucos trabalhos publicados no recorte temporal selecionado e há um amplo caminho a ser discutido com diversas temáticas a serem pesquisadas, principalmente em relação à gestão democrática, tema que não foi encontrado na busca realizada.

3.3.4 Repositórios institucionais das universidades que possuem o curso de Licenciatura Educação do Campo

Neste mapeamento buscou-se inicialmente, na Plataforma do Ministério da Educação (MEC), a relação de universidades que possuem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que, atualmente, são 48 universidades. Após esse levantamento, investigou-se em todas as instituições selecionadas, em seus portais da pós-graduação, a relação de teses e dissertações, considerando-se que uma universidade com essa Licenciatura pode apresentar estudos relevantes e importantes para ampliar o debate nacional.

Foram encontrados 39 trabalhos, porém não foram encontrados trabalhos que se aproximassem do objeto de estudo desta dissertação – Gestão Escolar Democrática na Escola do Campo.

Ressalta-se que 2 (dois) trabalhos encontrados já haviam sido selecionados na BDTD, que são: Araújo (2015), intitulado “Educação infantil do campo e gestores educacionais”, e Bierhals (2013), com o título “Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria”.

Com base nesse mapeamento, foram catalogados apenas os trabalhos que não foram encontrados nem no portal da CAPES nem no portal da BDTD. Isso pode ser visualizado na Tabela 12, a seguir:

Tabela 12: Resultados dos Repositórios das Universidades que possuem o Curso de Licenciatura Educação do Campo

Repositórios Institucionais das Universidades que possuem o Curso de Licenciatura Educação do Campo			
Ano	Gestão escolar na escola pública	Gestão escolar na escola pública do campo	Educação do campo não relacionado à gestão
2004	2	0	0
2005	0	0	0
2006	0	0	0
2007	1	0	1
2008	0	0	0
2009	0	0	0
2010	2	0	0
2011	0	0	0
2012	4	0	0
2013	2	0	3
2014	0	0	6
2015	1	0	3
2016	4	0	4
2017	0	0	0
Total	16	0	17

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Após o levantamento nos bancos de dissertações e teses das universidades que possuem Licenciatura em Educação do Campo, nota-se que, dentre os programas de educação, apenas 17 universidades trazem em seus estudos assuntos relacionados a essa área, porém não há

trabalhos relacionados à ‘gestão democrática na escola do campo’, o que torna essa temática um campo fértil e possível para futuras pesquisas.

Considera-se que há muito que avançar para ampliar o debate e as discussões que referenciam a Educação do Campo em diferentes perspectivas políticas, sociais e epistemológicas, por isso é cada vez mais necessário colocar a temática em pauta na agenda nacional, nas universidades, nas escolas e nos movimentos sociais.

3.4 O que os dados revelam?

Após a análise dos trabalhos, nota-se que tratam de importantes discussões referentes à gestão escolar democrática e à Educação do Campo, em âmbito geral, e ao objeto de estudo gestão democrática na escola pública do campo.

Em relação à análise das pesquisas, define-se, em alguns trabalhos, o caráter frágil dos resumos, nos quais não se pode definir com precisão os objetivos gerais da pesquisa. Em alguns estudos levantados não foi possível identificar o objetivo central e o referencial teórico, devido à falta de elementos que compõem a execução de um resumo. Esses parâmetros devem ser levados em consideração, assim como a delimitação dos bancos utilizados para esse mapeamento.

Em vista das questões apontadas, os trabalhos foram lidos na íntegra, o que possibilitou uma análise mais profícua para chegar aos resultados. Do ponto de vista das bases teóricas, os autores nem sempre as apontam e as bases metodológicas, em sua maioria, são advindas da pesquisa qualitativa, com procedimentos de entrevistas, questionários, análise documental e observação do contexto em pauta.

Os trabalhos que foram selecionados e que se aproximam do objeto de estudo desta dissertação e, portanto, de interesse deste estudo, apontam que as pesquisas referentes à gestão democrática nas escolas do campo ainda se apresentam frágeis, e os resultados mostram que faltam elementos que reforcem a democracia na escola e que reconheçam a necessidade de participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Pires (2012), é necessário “propor mecanismos de “gestão democrática’ por meio do controle social, pela “efetiva participação da comunidade do campo” na escola, instrumentalizada pelo PPP e pela participação da escola em conselhos escolares ou equivalentes, conforme o artigo 10 das Diretrizes Operacionais e pelo artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PIRES, 2005, p. 123).

Para a autora, essa necessidade é afirmada no sentido de consolidar a gestão democrática com o objetivo de possibilitar o fortalecimento das escolas no campo, favorecendo a sua autonomia. O inciso II, do artigo 13, das Diretrizes Operacionais, ao pontuar que as propostas pedagógicas para a educação reafirmem e valorizem diferentes questões, pontua também a gestão democrática como fundamental.

Depreende-se que

[...] abordamos a democratização da educação do campo, compreendida como uma construção participativa “de um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador”, em que o sistema de ensino e, especialmente, a escola sejam um laboratório para o exercício e a conquista de direitos. [...] A democratização da educação deverá ser tratada no sentido amplo, ou seja, considerando todos os espaços e todos os níveis em que realiza a ação educativa, como os da gestão e da prática pedagógica de forma articulada: a democratização da gestão, a democratização do acesso e garantia de permanência e a qualidade da educação. (PIRES, 2012, p. 124).

A respeito dessa questão, é importante compreender que a democracia no interior da escola e na educação em geral.

[...] faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público. (DOURADO, 2006, p. 48-52).

De acordo com Dourado (2006), para conquistar essa participação de todos (sociedade e comunidade escolar), é preciso “[...] construir uma lógica de gestão que requer rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador” (DOURADO, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva, entende-se que discutir gestão democrática em âmbito geral e nas escolas do campo é uma necessidade premente para a construção da lógica de uma escola que realmente tenha autonomia e características próprias, o que produz a sua identidade e o fortalecimento das relações que se estabelecem no seu interior.

Mapear os estudos já realizados propicia compreender o que os pesquisadores discutem, como discutem e o que ainda é possível para tecer o debate em relação à temática em questão.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA: ESCOLAS E DISCURSOS EM CONTEXTO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as análises realizadas a partir dos dados coletados nas visitas às escolas, entrevistas com gestores, professores e pais e análises dos documentos. Esses procedimentos foram utilizados para compreensão de nossa investigação.

4.1 A voz dos sujeitos do campo: sentidos e significados de democracia na escola

Após a discussão das bases que constituem a formação teórica, histórica e social do tema discutido nessa pesquisa, neste tópico buscam-se reflexões a partir da análise dos dados fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, refletindo sobre os desafios e relações que se manifestam nos processos democráticos na escola do campo nas vozes dos participantes dessa pesquisa.

Conforme entende-se na Teoria Histórico-Cultural, sentidos e significados são conceitos distintos. O sentido é interno, é pessoal, é o sujeito singular que o atribui. É um conceito dinâmico, mutável, que se estabelece de acordo com a interação do sujeito e o meio. Já o significado é uma construção social, não é aleatória, mas histórica, que se materializa nessa relação que se estabelece entre o homem e o meio.

Depreende-se que o significado é construído por meio situações vivenciadas. Portanto, podem-se manter os mesmos significados, mas, de acordo com a intenção, que é individual, pode sofrer alterações. O sentido apresenta-se com caráter simbólico, representa a possibilidade de mediação entre um elemento na relação homem/mundo. Pode-se confirmar que o homem se produz na relação com o mundo/cultura e torna-se social, o que faz com que internalize significados a partir do que é social.

É nessa perspectiva que se busca compreender a gestão escolar democrática dentro das escolas públicas do campo e analisar uma nova possibilidade, de modo que a bandeira levantada pelos movimentos sociais populares possa ser construída e sustentada pelo povo.

Em relação ao conceito de gestão escolar democrática, é possível afirmar que:

É aqui compreendida, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham e acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento as especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas

coletivamente construída para o processo de tomadas de decisões e a garantia de amplo acesso as informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125).

O conceito da gestão democrática da escola fundamenta-se, necessariamente, na participação de toda a comunidade escolar nas questões relacionadas a ela e deve estar aliada à participação na execução das tarefas que fazem parte da organização do trabalho na escola.

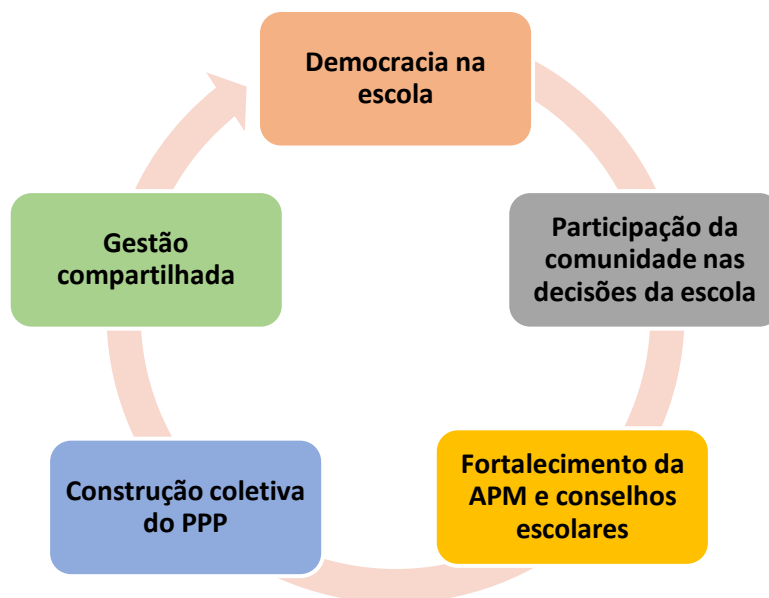
Nessa perspectiva, Paro (1997, p. 11) defende que “[...] não a tem como um fim, e sim como um meio, quando necessário para a participação propriamente dita, que é a partilha de poder, a participação na tomada das decisões”.

É interessante abordar que a escola do campo, aliada à questão democrática, requer a reflexão de que esse espaço deve ser encarado como a luta popular para a obtenção de reconhecimento pela sua existência na busca de possibilidades, a fim de que ocorra a superação dessa condição de exploração, vinculada à materialidade da comunidade que forma esse espaço. Compreender a Educação do Campo é perceber a existência de sujeitos conscientes de que suas ações políticas são efetivadas em todos os espaços, o que implica à população camponesa o compromisso social também com a escola.

A escola pública do campo acolhe os filhos dos trabalhadores camponeses, logo se torna relevante considerar que esse espaço é um ambiente de discussões dos problemas sociais, já que ele se torna um espaço a favor da emancipação dos sujeitos da comunidade, compreendendo que a qualidade de vida desses sujeitos também acontece na busca de transformações de sua realidade.

A escola do campo não deve ser alavanca motivadora da saída do homem do campo para a cidade, pois, dessa forma, estaria a favor da extinção do campo. Antes é preciso propor conhecimentos para que esse homem construa uma vida no campo para si e para as próximas gerações. Caldart (2004, p. 107) afirma que “[...] se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele”.

A prática pedagógica da escola deve estar de acordo com o que preconiza a LDB, no seu artigo 1º, a saber: “A educação é um conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social”. E ainda pontua: “Toda educação escolar terá de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Observa-se, então, que uma Educação do Campo para uma escola do campo é construída em conjunto, pensada a partir do contexto no qual se insere. Dessa forma, uma gestão democrática da escola pública do campo deve apresentar uma organização de acordo com o que aparece ilustrado no diagrama a seguir

Diagrama 1 - Processos da democracia na escola

Fonte: SILVA, 2018.

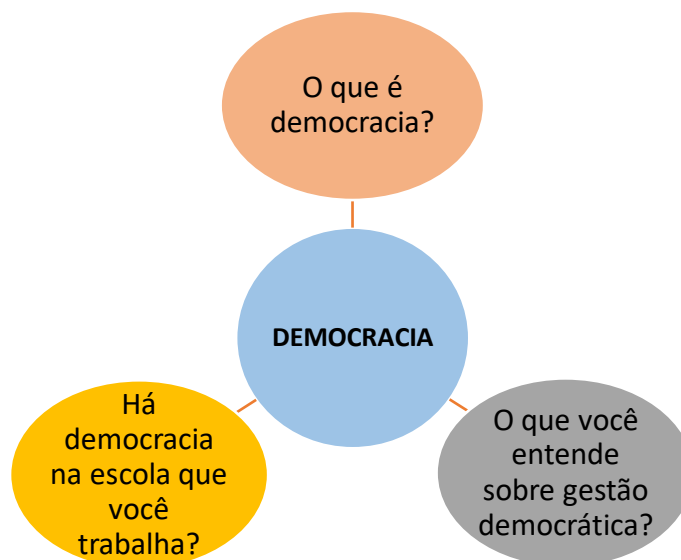
Nessa perspectiva, busca-se compreender, por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa, qual é o sentido e o significado da democracia na escola, visando entender como é possível a organização de um trabalho na escola que resulte em uma gestão democrática.

Considera-se que a democracia da escola é um caminho institucionalmente obscuro, visto que o conceito de democracia e gestão democrática não é sempre o mesmo, pois cada sujeito apresenta sua particularidade específica sobre ele. Porém, essa discrepância não é um problema de organização da escola ou de seus atores, afinal a construção da democracia é um processo que está sendo erigido não só no interior da escola, mas em toda a sociedade. Há um caminho longo a ser percorrido, o qual detém inúmeras possibilidades, conceitos e participação efetiva das pessoas.

4.2 A democracia na escola na voz dos participantes da pesquisa

Para atender os questionamentos por meio das vozes dos participantes dessa pesquisa, buscou-se compreender inicialmente o que é apontado por eles sobre o conceito de democracia e, em sequência, o que é gestão democrática na escola do campo.

O diagrama apresenta as questões que foram alvo de questionamentos aos participantes, na perspectiva de compreender o que pensam sobre as questões em debate.

Diagrama 2 - Questões para o debate

Fonte: SILVA, 2018.

As entrevistas foram iniciadas pelo corpo administrativo da escola. Após diálogo com os diretores, pode-se evidenciar os seguintes relatos sobre o que é democracia e de que forma ela se articula na escola.

A democracia é a liberdade de expressão das pessoas [...] Ela é fundamental porque você consegue dar voz pra todo mundo, desde o aluno, até por meio de uma caixa de sugestão. Desde o aluno poder ter a liberdade de entrar na direção na hora que ele precisar, na hora que ele achar, que ele quiser; ele pode pedir licença e falar comigo colocar alguma situação e acontece isso dele fazer isso, então ele tem essa autonomia, né? O aluno pode expressar, é feito uma avaliação no meio do ano e outra no final do segundo semestre, então ele consegue participar. Do aluno até minha equipe técnica, que está mais perto de mim, todos têm voz, tanto o aluno, o professor o funcionário administrativo, a minha equipe técnica que está próxima a mim. Todos conseguem participar da gestão. (DIRETOR 1).

Para o diretor 1, a liberdade oferecida aos pais para conversar, entrar na escola, dar voz a todos e possibilitar que expressem as suas opiniões já é um indício de democracia e, como gestor, tem realizado essa prática na escola. Depreende-se que o diretor tem concepções interessantes em relação a uma gestão mais aberta e participativa, mas ainda é necessário concretizar ações que sejam realmente democráticas no interior da escola.

A democracia é a liberdade que temos de realizar as decisões com ética e responsabilidade, visando o bem comum, que visa o coletivo e não o individual. [...] Organizar a parte financeira, administrativa e pedagógica que são os três pilares da gestão, aqui organiza tudo nesse sentido, supervisão, orientação, planejamento da escola. (DIRETOR 2).

É, vamos dizer assim, a democracia na escola é compartilhar decisões criar uma gestão, praticar uma gestão em que haja diálogo, que haja uma perspectiva da

discussão, da tomada de decisões coletivas compartilhadas. [...] há democracia, eu procuro sempre estar ouvindo as pessoas as opiniões e gerindo tudo isso na formação das melhores decisões para a escola. (DIRETOR 3).

Para os diretores 2 e 3, a ideia de democracia também está em construção, mas apontam questões importantes, tais como: compartilhar ações coletivas, planejamento em conjunto, tomada de decisões compartilhadas, que são ações que revelam indícios de uma gestão em construção.

Percebe-se nos depoimentos que o conceito de democracia e suas formas de articulação na escola apresentam olhares distintos referentes à temática, mas que se aproximam: “liberdade de expressão”, “liberdade de realizar as decisões”, “o compartilhamento das decisões”; a sua articulação na escola também acompanham o mesmo processo de “dar voz a todo mundo”, “organizar a gestão” e “ouvir a opinião de todos”.

Com base nesses conceitos, observa-se a fragilidade do assunto, porém o exercício da democracia não é apenas um assunto frágil especificamente no contexto escolar, mas também social, uma vez que abrange todas os âmbitos da sociedade. Entretanto, há indícios de que a democracia pode ser o caminho para alcançar a autonomia no interior das escolas, ou seja, a possibilidade de tomar decisões em conjunto e de organizar melhor o trabalho do gestor.

Ressalta-se que a democracia não representa uma tarefa simples, requer conhecimento histórico e social de como ela foi concebida. Paro (1992, p. 43) corrobora afirmando que uma escola hierarquizada “[...] centralizava o poder e a autoridade e fazia do diretor o único responsável pela tomada de decisões, exercendo o papel de preposto do estado e da comunidade”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a democracia é um processo novo. Por muito tempo a sociedade brasileira viveu em regimes autoritários, e a escola não ficou à margem dessas condições, portanto ela é um reflexo do que é a sociedade, já que se constitui nessa sociedade e, ao mesmo tempo em que se apropria desses condicionantes, também interfere em seu percurso social.

Os professores entrevistados também apresentaram suas concepções referentes ao que é a democracia:

A liberdade de expressão, tanto para o professor, tanto para o aluno e para os pais, ter a liberdade de estar influenciando, de tá trazendo uma cultura, e tá trabalhando com o aluno de forma que essa cultura tenha toda uma ética. [...] Aqui é bem democrática, neste sentido é a questão que temos três segmentos: o segmento professores, segmento aluno, e o segmento pais, que são bem envolvidos e que têm todo esse trabalho de democracia na escola. (PROFESSOR 1).

Democracia é onde todos têm o direito de dar a sua opinião [...] Aqui na nossa escola pode -se dizer que é bem participativa, nós temos o nosso diretor só que as opiniões dele, ele sempre abre pra gente, então a escola é bem democrática, nunca teve uma única pessoa que dá opinião e as outras pessoas não fiquem sabendo. (PROFESSOR 2).

Eu acho que a democracia é a participação de todos, e todos sejam atendidos mesmo nas singularidades, [...] todos possam participar sem diferenças, seja imparcial. [...] Não. Eu penso que hoje o professor não tem tanta autonomia como tinha antes, o professor com mais liberdade. Quando ele segue direcionamentos perde, porque a criatividade vem da liberdade, muita opinião de quem não conhece a realidade da escola. Por exemplo, antes tinha a escola ativa, que atendia as salas multisseriadas, não tinha um tempo específico para a formação da criança e isso facilitava a criança, atendia a realidade da escola, é isso que falta: dar liberdade às pessoas de opinar. (PROFESSOR 3).

Assim como na voz dos diretores, os professores também possuem conceitos frágeis sobre o que é democracia e sobre as formas de como ela se articula na escola. Saudosismo em relação a materiais que contribuíram para o ensino e também sobre formas de convivência são relatados e, por isso, há um questionamento constante sobre o que realmente é a democracia no interior da escola.

Os professores relatam que sabem o que é democracia e que ela acontece na escola, mas afirmam que a opinião do diretor inicia a tomada de decisões e que as opiniões são reconhecidas por todos, mas, ao mesmo tempo, revelam que não há autonomia do professor, portanto, ao afirmarem que há democracia, revelam que ainda não é possível tomar as decisões que concebem ser necessárias.

Os professores apontam o conceito de democracia, afirmando também que

A palavra democracia é quando você trabalha uma questão em que todas as pessoas são envolvidas por uma causa justa, né? Sem desmerecer a justiça em si pensar em um lugar democrático é onde todos têm vozes e todos podem trabalhar diante daquilo que pensa desde que haja uma conformidade no sistema. [...] Sim, o diretor ele promove essa democracia com a escuta das opiniões, o diálogo aberto e funciona. (PROFESSOR 4).

Então, antes eu até falei pra você que é complicado falar em democracia, mas a democracia na escola, eu acredito que é onde todos ajudam a fazer a gestão, né? A democracia seria isso, no meu ponto de vista, então começa pelo diretor, coordenadores, professores até o pessoal da limpeza no caso, as merendeiras, acho que é trabalhar em comum acordo entre todos. (PROFESSOR 5).

Ao desvelarem o conceito de democracia, todos os professores se reportaram à escola, seu espaço de trabalho, demonstram conhecimento, e entendem que é preciso construir um espaço de colaboração, no qual todos possam opinar, pensar e tomar decisões, mas sempre apontam o diretor como aquele que é responsável por essa condição de gerir a democracia no espaço escolar. Entende-se que, nesse sentido, há uma hierarquização que aponta o diretor ainda

como aquele que vai fazer a gestão e organizar o trabalho na escola, possibilitando ao professor participar por meio de sua gestão, conforme nos aponta o depoimento do professor 6.

Democracia, sei lá assim, hoje em dia assim as coisas tão assim tão difícil, na parte democrática, na parte das coisas certas; democracia na escola assim tem que ser tudo, né? Porque a escola tem o papel no caso, assim do diretor, tudo tem que ser na base da lei democrática para ter uma boa gestão, ter uma boa administração na escola; então democracia, assim, no meu entender, é tudo, faz parte de tudo na escola, né? [...]. (PROFESSOR 6).

Inferre-se que, nesse depoimento, o professor ainda sente dificuldade de se posicionar como protagonista nesse processo democrático no interior da escola, concebendo o diretor como centro dessa democracia, isto é, como o responsável.

Entende-se que a democracia vai além da liberdade de expressão ou de exposição de ideias e de opiniões, ela parte da discussão, da reflexão e do diálogo. De fato, o que se deve levar em consideração é a fragilidade das respostas, e que tanto diretores quanto professores estão no processo de formação social sobre a democracia.

Em prosseguimento ao objetivo de compreender o conceito de democracia, os pais também foram ouvidos e apontaram algumas ideias. “Ah, eu acho que é o direito das pessoas em exigir o que precisa realmente, as necessidades de cada um”. (MÃE 1). “Ah, eu não sei te explicar, mas acho que quando todo mundo fala e participa”. (MÃE 2). Percebe-se que o conceito de democracia ainda é incipiente, há uma ideia de que se todos podem falar, configurando um processo democrático que garante a participação de todos na escola.

Segundo os pais 4 e 5, esse conceito equivale a: “É você ter direito de falar, de reivindicar alguma coisa. Ah, meu Deus, você ser livre, ter liberdade de falar”. “Ah, ela é democrática no seu modo, mas é [...]. (MÃE 4). “Não sei te dizer [...]. Acho que tem, o diretor sempre conversa, até eu, que não sou professora, ele fala tudo”. (MÃE 5). Mesmo com dúvidas, os pais apontam que democracia é ter direito a reivindicar, ter liberdade de falar e conhecer os processos da escola. Entende-se que, nesses depoimentos, os pais sentem-se reconhecidos na escola e que ocupam lugar de partícipe do processo, o que representa um entendimento de que, para ser uma escola democrática, todos devem participar e contribuir para a melhoria dos processos.

Para a mãe 3, o conceito de democracia também se concentra na ideia de liberdade, de cuidar bem das pessoas, de apresentar o que foi realizado, portanto há uma concepção de trabalho em conjunto, o que já nos permite analisar que há ideias em construção sobre o conceito de democracia.

Democracia pra mim é priorizar o foco no ambiente escolar que é o aluno, dar liberdade aos pais e todos os funcionários, tem que preservar a integridade do aluno. A gestão acho que existe os lados bons, e os ruins, funciona democraticamente às vezes com os pareceres. (MÃE 3).

Ao analisar o diálogo com os pais, professores e gestores, nota-se que o conceito de democracia está relacionado ao que mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 – Conceitos de Democracia

Professores	Gestores	Pais
A democracia está relacionada à “participação”, “liberdade de expressão”.	A democracia é a liberdade de conversa entre os setores.	Democracia são momentos de participação da escola, associada à conversa de pais e gestores, sem estar relacionada à tomada de decisões.

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

Para os pais, a democracia consiste em momentos de participação na escola, com liberdade de tecer opiniões junto ao diretor, mas não está efetivamente associada ao diálogo nem à tomada de decisões. Percebe-se que os termos que representam ‘democracia’ nas vozes dos pais significam “dar liberdade aos pais”, “liberdade de falar”, “o diretor sempre conversa”, “reivindicar alguma coisa”.

Esses termos caminham para a busca de uma democracia no interior da escola, porém democracia vai além dessas participações em alguns momentos, uma vez que está vinculada a uma participação efetiva nos processos que geram a organização do trabalho no interior da escola por meio de instâncias colegiadas.

Pais, professores e diretores apresentam a democracia com termos que elevam a “participação”, “liberdade de expressão”, o que permite analisar que esse conceito ainda está em construção, porque os sujeitos não definem com solidez o que realmente é democracia. Essa questão é comum, pois percebe-se que há o pensamento de participação, que já pode representar um avanço nessa questão.

Nesse sentido, entende-se que a democracia na escola permeia a participação efetiva de todos, a construção de diálogos, bem como estar na escola, escutar o diretor, participar de reuniões de entregas de notas ou de confraternizações com os alunos, mas não significa que a escola tem o princípio da democracia, visto que esses eventos são comuns em todas as escolas

e não representam a participação efetiva na tomada de decisões e na organização do trabalho na escola.

Em análise aos depoimentos dos gestores, dos professores e dos pais, é possível compreender que ainda há um caminho a ser percorrido para o entendimento da democracia, e a escola não fica fora desse caminho, afinal é um espaço de formação social, é o reflexo do que vive a sociedade.

Frente a essa questão da compreensão do que é democracia, buscou-se avançar para compreender qual é o significado de gestão democrática na escola. Entende-se que a democracia gera processos democráticos e, portanto, na escola, define papéis na construção de uma gestão organizada a partir de ideias democráticas que visam a uma gestão democrática.

A partir dessa ideia de compreender o que pensam, os diretores foram questionados sobre a gestão da escola e explicaram que ainda não há uma definição de gestão democrática obrigatória nas escolas municipais, mas que buscam organizá-la por meio da legislação para atender bem à comunidade escolar (pais, funcionários¹⁷, professores).

Questionados, os diretores apresentaram as seguintes questões:

[...] É isso que eu proporciono à escola todos terem direito de falar. (DIRETOR 1).

É quando não é tudo centralizado. A comunidade escolar toma as decisões em conjunto pode ser centralizado, é claro que em alguns momentos o diretor precisa tomar decisões rápidas e objetivas para a agilidade na resolução de problemas, tendo que tomar iniciativas sozinho. (DIRETOR 2).

É isso, abrir para discussões, ao diálogo, sempre a conversa na tentativa de buscar resoluções para os problemas. (DIRETOR 3).

Em análise, os diretores apresentam termos que compõem a gestão democrática na escola, como “tomada de decisões” e “abrir discussões”. Nota-se ainda uma divergência entre discussão e direito de falar, o que reafirmam as fragilidades, as incertezas e os desafios a serem construídos para a democratização na escola.

De fato, a gestão democrática na escola deve propiciar à comunidade escolar a possibilidade de não ser expectadora do processo, mas ativa na tomada de decisões, para que a autonomia possa ser exercida de forma real. A elaboração conjunta das políticas educacionais visa à melhoria da escola. Exercer essa autonomia significa a descentralização, a possibilidade de criação de estratégias de melhorias na organização do trabalho na escola.

¹⁷ Funcionários aqui são todos que trabalham na escola, além dos professores (merendeira, porteiro, secretárias, bibliotecária).

Contudo, “É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.” (PARO, 2005, p. 19-40). Para instituir esses mecanismos de intervenção e participação coletiva, a escola precisa assumir uma gestão colegiada, na qual todos os seus segmentos tenham espaço de atuação.

Os mecanismos da gestão democrática são instrumentos que permitem um novo olhar sobre as práticas democráticas existentes na educação escolar pública, viabilizando canais de comunicação entre a escola e os órgãos públicos fiscalizadores, que favorecem ações democráticas.

Nesse sentido, a gestão democrática é concreta, porque é um processo alicerçado em participação, transparência, coletividade, competência, liderança e autonomia, afirmando assim a escola como um espaço capaz de gerar e construir ideias que permitam melhorar tudo aquilo que é próprio dela.

A construção da democracia participativa no âmbito escolar é, sem dúvida, um dos maiores desafios do sistema público de ensino, visto que não depende apenas da regulamentação legal, mas sim de um (re)conhecimento por parte de todos os agentes da mudança acerca das possibilidades, responsabilidades e benefícios da gestão democrática na educação.

Em virtude de defender a participação de todos os envolvidos no processo de democracia e de amparo à gestão democrática na escola, os professores foram ouvidos. Para eles, a gestão democrática na escola “É quando todos os segmentos estão interligados (PROFESSOR 1)” ou “[...] sempre por meio das reuniões estabelecidas” (PROFESSOR 6). E, segundo um outro professor:

Gestão democrática, nós que temos um gestor, caso aqui na escola eu penso que o gestor, nosso diretor, nosso gestor tem que estar alerta para as nossas opiniões, para as nossas ideias, aqui a gente tem cem por cento disso, ele abre as ideias ou ele nega as ideias; tipo eu tenho uma ideia aí eu passo pra ele, daí ele passa para todo nosso grupo, então ele faz toda a gestão, e nós participamos de todas as ideias e ele compartilha também igual, todas as quintas-feiras nós temos uma reunião no qual ele passa para saber todas as coisas que está acontecendo, e a gente dá nosso parecer. (PROFESSOR 2).

A gestão democrática na voz dos professores remete a “saber todas as coisas que estão acontecendo”, “ter liberdade de expor ideias”, “reuniões estabelecidas”, e para outros é o mesmo que democracia. Parece que, para os professores, uma gestão democrática é aquela que faz reuniões, que ouve os professores, que acata as ideias, que faz uma reflexão em conjunto, no processo, mas ainda é preciso avançar em relação a essa ideia.

É preciso compreender que há instâncias colegiadas no interior da escola e que essa gestão deve ir além de informar os participantes da comunidade escolar sobre os acontecimentos que norteiam a escola. Gerir uma escola democraticamente é impulsionar os integrantes da comunidade a refletirem sobre as propostas da escola. O diretor não deve ter o papel de informante das decisões que toma, mas deve gerir discussões e reflexões que propiciem decisões que tragam, de fato, mudanças significativas à escola.

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola. (BRASIL, 2004, p. 15).

Cabe ressaltar que a gestão democrática é um processo recente, que está em construção, e que lutar pela gestão democrática na escola é lutar por uma autonomia na unidade escolar, promovendo a participação efetiva nos processos que norteiam a tomada de decisões, ou seja, é a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

Assim, compreende-se que, tanto para gestores quanto para professores e pais de alunos, a gestão democrática remete a estar na escola, ouvir o que o diretor tem a dizer, ouvir o que ele decidiu, porém não representa a participação de todos para discutir e refletir sobre as decisões da escola.

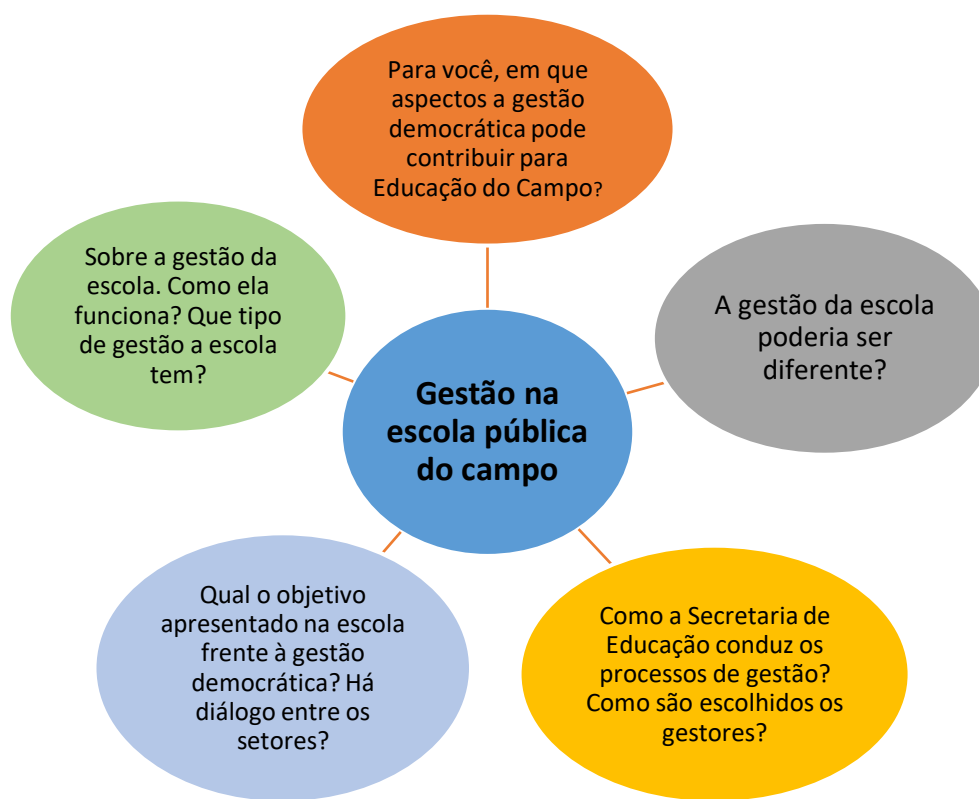
A LDB (BRASIL, 1996) pontua que a gestão democrática deve ser estabelecida no ensino público, mas não regulamenta o mecanismo para que ela seja instituída de fato, o que dificulta essa prática. Além dessa fragilidade, pode-se observar que a gestão democrática também está relacionada à sociedade, que, por sua vez, apresenta a democracia de uma forma muito obscura.

Contudo, a democratização da escola não é um caminho a ser percorrido apenas no âmbito escolar, mas é um caminho de possibilidades a ser percorrido pela sociedade brasileira.

4.3 Gestão democrática na escola pública do campo: qual seu sentido e significado?

Após reflexão sobre o conceito de democracia nas vozes dos participantes da pesquisa, procura-se analisar o que, segundo eles, representa uma gestão na escola pública do campo. Esse ponto pode ser analisado a partir do Diagrama 3:

Diagrama 3: Sentidos e significados da gestão democrática na escola do campo



Fonte: SILVA, 2018.

Na busca de se apreender o sentido e o significado estabelecido nos depoimentos dos participantes da pesquisa, a partir da compreensão do conceito de gestão democrática na escola pública do campo, como ela manifesta e quais os objetivos da escola frente a este tipo de gestão, foram encontrados os seguintes resultados nas vozes dos gestores:

É a gestão democrática, eu faço reunião com eles todas as quintas-feiras e passo as orientações e lá eles dialogam e decidem o que é o melhor pro aluno, pra escola, para a comunidade; faço junto com os professores e a minha equipe técnica. [...] Sim, dialogam às quintas pela manhã, onde eu coloco as situações e eles decidem. (DIRETOR 1).

É como eu disse, é a organização desses três pilares (financeiro, administrativo e pedagógico) o que faz dessa escola uma gestão democrática [...]. Sim, eles dialogam nas reuniões administrativas. (DIRETOR 2).

Sim, procuro sempre formar democracia na escola. [...] São reuniões a todo o momento, debate e consulta mútua entre a equipe técnica pedagógica, entre a direção, os funcionários, administrativos, é lógico que o diretor precisa ter, tem que haver liderança, tem certas decisões que, mesmo que haja consulta, que você ouça sugestões, pareceres, mas você tem que tomar decisões. É o diretor que precisa estar atento às legislações, ele tem que ter essa capacidade de liderança para procurar tomar as decisões, ou pelo menos propor discussões sobre as decisões mais coerentes em toda a situação que houver. (DIRETOR 3).

Todos os gestores participantes da pesquisa concordam que, dentro de suas respectivas escolas, acontece uma gestão democrática, porém os mecanismos utilizados para que seja efetivado esse tipo de gestão são muito fragilizados.

Um deles, por exemplo, diz: “[...] eu faço reuniões com eles e passo as orientações”, “faço junto com os professores e minha equipe técnica”; outro diretor diz: “[...] são reuniões a todo momento”. Percebe-se que a gestão democrática, na visão dos gestores, está relacionada à participação da equipe técnica, administrativa e pedagógica nas orientações e não na proposta de execução e de reflexão sobre o assunto.

Além disso, não trazem um elemento importante para a composição de uma gestão democrática na escola, que é a participação efetiva dos pais na tomada de decisões, ou seja, a responsabilidade de tomar as decisões da escola fica restrita a quem está no interior da escola (professores, funcionários e gestores).

Todavia, para a efetivação da gestão escolar, deve-se considerar que é necessária a participação efetiva dos membros da comunidade escolar e o gestor deve propor parceria com o conselho escolar, estimulando trabalhos em conjunto, para a evolução do processo educativo. A democratização da escola, portanto, vai além de informação, pois deve promover participação.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola. (BRASIL, 2004).

Outro ponto a ser levado em consideração é que, nos depoimentos dos diretores, não aparece o objetivo de implantar uma gestão democrática na escola e se de fato há benefícios ou não, o que torna ainda mais frágil a luta pela democratização na escola.

No tocante às vozes dos professores sobre o assunto, foram elencados os seguintes depoimentos:

Eu não participo da gestão eu só olho as crianças. [...] Sim, dialogam, como eu disse, na reunião todos ficam sabendo das decisões tomadas pelo diretor. (PROFESSOR 1).

Para o desenvolvimento, trazer uma cultura, e a cultura de pais, a cultura da região, trazer para dentro da escola e trabalhar com esse aluno, a questão do campo, porque se você tá trabalhando com o aluno, tá deixando esse aluno se envolver o aluno ter voz, os pais dos alunos ter voz, você tá trabalhando esta questão da cultura que é valorizar o campo. [...] Sim, sempre por meio das reuniões estabelecidas. (PROFESSOR 2).

Aqui na escola é assim: tem a supervisão que cuida dos professores, e a orientação que cuida dos alunos e a direção que cuida de todos. Durante a semana participam cada um no seu setor, toda quinta-feira pela manhã nós temos uma reunião na qual, durante a semana, elas passam o que acontece para a gestão, no caso o diretor, daí ele passa pra gente de todos os setores. (PROFESSOR 3).

As vozes dos professores apresentam um maior fortalecimento sobre o conceito de democratização da escola em termos como “diálogo para a melhoria da escola”, porém apresentam discrepância sobre a veracidade da gestão democrática na escola, visto que alguns professores relatam que “a direção resolve tudo sozinho” e “ele passa pra gente o que acontece”, fato que fragiliza o fortalecimento da gestão democrática da escola no que diz respeito à tomada de decisões em conjunto, questão importante e necessária para um trabalho coletivo e democrático.

Em seus depoimentos, os professores continuam apontando caminhos para o entendimento da gestão que ocorre no interior da escola:

Nem sei dizer porque a gestão decide tudo viu[...]. Sim, se dialogam, mas poderia ser melhor, tudo melhor, eu penso que tem que refinar o olhar, ter o olhar na escola, porque a escola só existe porque tem criança, a escola precisa ser mais vinculada com todos, porque tudo é sempre problema da professora e das crianças. (PROFESSOR 4).

Existem muitas barreiras, mas tento fazer minha parte, pois existem professores muito velhos, inflexibilidade do gestor, e temos que falar a mesma língua [...]. Às vezes têm situações que a direção resolve sozinha, e às vezes nós participamos das decisões, outros momentos não. (PROFESSOR 5).

Entende-se pelos depoimentos dos professores 4 e 5 que ainda há a ideia de um gestor que tem toda a responsabilidade sobre o trabalho na escola, mas ressalta-se que a falta de exercício de democracia na escola, por meio do gestor, não é um problema dele, porque ainda há um organograma na escola, no qual esse agente é hierarquicamente superior aos demais e, portanto, toma decisões porque possui uma superioridade administrativa. Muitas vezes, recorre-se ao gestor lotado nessas unidades pelo fato de ele agir de forma repressiva e autoritária, o que não é uma ação somente do órgão escolar, mas de todo o âmbito que envolve políticas.

Já para o professor 6, em sua escola há mais liberdade e diálogo, mas, ao mesmo tempo, afirma que às vezes não há, quando se trata de resolver questões administrativas. Para esse professor, há liberdade de trabalhar, desde que respeite o que está no PPP. Nota-se, nesse depoimento, uma contradição, pois a palavra “liberdade” expressa apenas aspectos pedagógicos que contradizem o real papel da gestão guiada por processos democráticos.

É muito aberta, com muito diálogo, e o objetivo é sempre a melhoria da escola [...]. Sim, então eles se dialogam sim, justamente foi aquilo que eu acabei de te responder na primeira pergunta, essa democracia existe, ela chega, vamos dizer assim, lá na

limpeza os auxiliares de serviços gerais e o pedagógico ele parte do diretor, o coordenador, supervisor e professores, então existe uma democracia muito grande nisso aí, eles dão, como eu posso dizer? Dá uma liberdade para o professor poder agir dentro do PPP da escola, né? Trabalhar, vamos dizer, livre, mas respeitando o plano pedagógico da escola. (PROFESSOR 6).

Nesse sentido, “a gestão democrática da educação” requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Posto isso, entende-se que a gestão democrática “[...] precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. [...] Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Portanto, esse processo ainda está em construção nas escolas do campo, por meio dos depoimentos em análise. Há ideias fortalecidas, mas ainda não concretizadas em ações democráticas.

A respeito da gestão da escola, os pais apresentaram as seguintes concepções:

Ah, é ótima. O diretor é bem comunicativo, gosta da gente e a escola mudou em tudo depois que ele veio. (MÃE 1).

Ah, é ótima. Ele tem uma boa relação com a gente, ele chama os pais para participar, ele fala que a participação dos pais é muito importante, pros pais, pros alunos também, pra tá sempre por dentro dos assuntos da escola. (MÃE 2).

Ah, ela funciona, mas não sei te explicar. (MÃE 3).

Na visão dos pais, uma gestão democrática na escola significa “o diretor é bem comunicativo, gosta da gente”, “ele chama os pais para participar”, “ah, funciona, mas não sei te explicar”. Isso permite verificar que, para os pais, a gestão democrática da escola e seus objetivos remetem-se ao bom relacionamento, à participação de estar na escola e não ao fato de se discutir sobre a escola, além disso os benefícios também não são apresentados.

Cabe pontuar que, em se tratando de gestão democrática na escola por meio dos depoimentos dos participantes da pesquisa, identifica-se, entre gestores, professores e pais que os termos relacionados à gestão estão muito distante uns dos outros, o que permite compreender que, para que ocorra a democratização na escola, há um longo caminho a ser percorrido.

Isso não é um problema apenas da escola, mas rege a sociedade, afinal entende-se que a educação abrange todas as manifestações humanas que buscam apropriações produzidas pelo

homem, portanto a escola se torna um espaço de socialização do saber que visa à formação dos sujeitos e essa formação perpassa o aprendizado de uma gestão que se propõe ser democrática.

Assim,

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), de cada escola. (BRASIL, 2006, p. 25).

Por este motivo, desenvolver a gestão democrática não significa culpabilizar a escola, mas compreender seus processos culturais e entender que é ela representa um espaço de contradições e diferenças. Portanto, para construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do “poder”, é preciso construir vivência e convivência democrática, em busca da construção de projetos coletivos, processo que se encontra em construção.

O fator a ser levado em consideração é a compreensão de que a gestão democrática apresenta significados diversos, contemplando o ponto de vista de cada um inserido no processo de construção histórica da sociedade. A esse respeito, Lima (1998) adverte:

A expressão gestão democrática é por natureza plurissignificativa, seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico, e até mesmo acadêmico), seja ao nível das práticas. O nosso ponto de vista é o de que, na prática, tal ambiguidade e oscilação semântica têm sido aproveitadas frequentemente por diferentes forças e sectores (desde logo pela administração central e pelos professores e suas organizações sindicais), servindo diferentes objectivos, interesses e estratégias. (LIMA, 1998, p. 252).

Os vários significados, utilizados por distintos e distantes sujeitos sociais, materializam-se, como apontou Lima (1998), não somente em discursos, mas em práticas distintas e até mesmo antagônicas.

Nesse processo de construção de gestão democrática na escola, é preciso discorrer sobre se de fato a gestão democrática pode contribuir para escola do campo e se ela pode ocorrer de forma diferente. Acerca disso, foram encontrados os seguintes resultados nas vozes dos diretores: “Sim, mas não tem dificuldade, porque na escola do campo todo mundo fica junto. (DIRETOR 1)”. Contribui sim. [...] (DIRETOR 2).

O depoimento do Diretor 3 atesta que:

Olha sim, olha, é que hoje existe é... uma discussão em voga... no momento a questão da escola do campo ou escola no campo, a escola, eu diria, que não seria uma escola do campo é totalmente do campo, nós não temos ainda uma estrutura, ou o nosso trabalho ainda é muito semelhante a de uma escola urbana. A grade curricular é que

recentemente vem sofrendo mudanças com a introdução de disciplinas próprias para uma educação do campo, mas isso é recente, cerca de três anos atrás nós começamos um novo currículo nessa matriz curricular, com disciplinas voltadas para o campo como práticas do campo, matemática voltada ao campo, história regional, geografia regional. Já houve, então, assim, um início, mas, em termos gerais, não temos uma estrutura que seria assim escola do campo, com técnicas de práticas do campo, como seria uma escola técnica agrícola, uma escola técnica de agropecuária. Não é o nosso caso ainda, isso demanda território maior para acomodar os alunos com mais conforto, para atender outras necessidades, a permanência do aluno com mais tempo na escola. Então, a nossa escola é uma escola que está no campo, procurando ser uma escola do campo, em virtude que atende uma escola campesina entre cultura, afirmando a sua identidade, e essa população do entorno, que a escola atende, ela reforça assim como escola do campo, enquanto eles trazem a sua identidade e sua cultura pra dentro da escola, então. Nós convivemos com as peculiaridades dessa população e dá pra se entender como escola do campo, mas, em termos formativos, é uma construção, tá acontecendo. [...] Sim, ela sempre pode ser melhorada por meio do diálogo, do respeito das opiniões de todos. É isso que de fato forma a escola.

De acordo com os depoimentos dos diretores, pouco se sabe sobre de que forma a gestão democrática pode contribuir para a escola do campo. Apenas um dos diretores afirma que a efetivação da gestão democrática fortalece a escola do campo, já que essa escola vem há décadas tentando firmar a sua existência.

Cabe ressaltar que a inserção da escola do campo é algo novo e que está em frequente luta para sua existência, já que muitos documentos dessa escola são os mesmos constituídos na escola urbana, portanto, ainda apresentam um caráter “urbanocêntrico”, que perpassa o material didático, às metodologias utilizadas e as dificuldades dos professores em planejar e organizar o ensino em salas multisseriadas, assim como a nucleação¹⁸ das escolas, fato que não fortalece a identidade cultural e social da escola do campo.

A Educação do Campo vem conquistando espaço em instâncias políticas apenas nos últimos anos, fruto das demandas de movimentos sociais. O camponês ou o trabalhador rural luta pelo fortalecimento da educação, porém a visão do rural ainda é considerada como arcaica e atrasada. Com aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL), destaca-se que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

¹⁸ A nucleação é um meio que utiliza o transporte para levar os alunos das escolas do campo ao deslocamento de suas comunidades para escolas nas quais há possibilidade de salas seriadas de acordo com a faixa etária, mesmo que seja em escolas urbanas.

Registra-se, ainda, nas Diretrizes,

A possibilidade de elaboração de Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25).

De fato, a gestão democrática na escola do campo não só contribui para o fortalecimento e o exercício da cidadania na escola, mas também propõe melhoria para as condições de vida no campo. Embora a concepção de Educação do Campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária, o que faz da gestão democrática uma ferramenta indispensável na escola do campo.

Para os professores, a importância da gestão democrática na escola do campo foi um assunto demonstrado nos seguintes resultados:

Sim, com certeza, porque o diretor é muito bom. Sim, poderia ser diferente, acredito que do jeito que está, estamos indo bem. Teve um documento que nos chamou muito a atenção e também que foi muito vantajoso para a escola, é que a equipe diretiva criou um documento falando de todos os segmentos da escola, o que você acha de tal ponto de vista, por exemplo, o que você acha do segmento da limpeza, do profissional poder estar criticando de fato, não dando nomes. Então, a partir daí, pode-se ter uma visão diferenciada que cada um colocou seu ponto de vista sem criticar, ninguém foi muito bom. Acredito que, a partir daí, foi ocorrendo mudanças e a gente ficou bem surpreso. (PROFESSOR 1).

O professor aponta que há necessidade de avaliar os segmentos da escola para gerar melhorias. Considera-se que, nesse depoimento, há uma intenção de apontar que a escola depende de ações que façam com que os seus participantes reflitam sobre as condições que possam oferecer a sua opinião e que essa possibilidade de ser ouvido gera melhorias no ambiente. Portanto, entende-se que há, nesse discurso, um princípio do pensamento democrático, no qual as ações conjuntas podem trazer contribuições por meio da participação de todos os envolvidos na organização do trabalho na escola.

Em outros depoimentos, os professores relatam: “Ah, eu acho que contribui, né? [...] o diretor é bem democrático.” (PROFESSOR 2). “Traz os pais pra escola. (PROFESSOR 6). Percebe-se no depoimento do professor 6 que um dos pontos positivos de uma gestão democrática é o envolvimento dos pais; já para o professor 2, a importância está no fato de o diretor ser um gestor democrático.

O professor 3 revela que, com mais de vinte anos trabalhando na mesma escola, considera que há sempre possibilidades de melhorar o trabalho que está sendo realizado e que, nessa melhoria, está a aproximação com a comunidade e a gestão de ações mais autônomas.

Afirma também que, às vezes, não é ouvido pela direção. Nesse sentido, percebe-se que há concepções centradas em uma ação democrática, mas ainda há obstáculos que interferem nessa ação.

Pode contribuir e deve funcionar democraticamente, mas, às vezes, tem algumas divergências e argumentamos com a direção, mas ela não ouve. Eu sempre penso que pode ser diferente. Quando eu, enquanto professor, eu fazia tudo, estou aqui há vinte anos, sempre pode existir estratégias melhores, mais próximas à comunidade, mais autônomas. (PROFESSOR 3).

O professor 4 aponta que é necessário mudar, buscar novas formas de melhorias no interior da escola, mas defende que, em se tratando da escola e da região onde está localizada, a proposta de gestão é boa e tem gerado reflexões, pois entende que é um processo e, portanto, não está estagnado, mas em constante busca por melhorias.

Sim, porque quando há uma gestão voltada com essa finalidade o crescimento é positivo, no entanto há coisas que acontecem em níveis maiores, digamos nacionais, mas a nível da nossa região local a gente tem uma boa proposta. De que forma? Melhorias sempre são possíveis, a gente nunca pode ficar estagnado nas reflexões, sempre pode ser melhor. (PROFESSOR 4).

Para o professor 5, a gestão democrática na escola onde atua ainda apresenta alguns problemas, mas está em construção e já apresenta resultados. Afirma que é necessária e importante e que considera que já estão no caminho de uma gestão democrática.

Sim, como já te disse, ela atinge todos os setores da escola. Não, nós não podemos relatar, eu acho, que em nome de todos os docentes aqui, que a nossa educação ela tem falhas, dando ênfase na nossa escola X. Ela chega bem próximo e ela pode atingir uns 80% de boa. (PROFESSOR 5).

Em análise aos depoimentos dos professores, não estão claros os benefícios que a escola obtém a partir da efetivação da gestão democrática, porém concordam unanimemente que ela, de fato, contribui para a escola do campo, e que, a partir dessas reflexões, ocorrem melhorias na escola, pois geram participação e possibilidades de autonomia dos que participam nos processos de organização do trabalho na escola.

Assim, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola se torna agente das relações culturais e sociais dos sujeitos desse espaço, o que transforma a vida camponesa e fortalece a identidade das comunidades.

Campos (1992, p.77) afirma que “[...] se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança, e assim por diante.” Portanto,

muitas vezes a escola do campo é o único serviço público que aquele espaço rural pode oferecer, o que progressivamente pode se tornar um instrumento articulador para a obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros.

Uma escola que se quer, democrática e vinculada à realidade e à comunidade local, tem como função social promover ações que visam proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo. Nesse sentido, a escola do campo também é um espaço que fortalece a luta dos trabalhadores do campo.

Na ótica dos pais, o assunto foi abordado da seguinte forma:

Sim, com certeza, porque o diretor é muito bom. Meu ponto de vista tá muito bom, ele sempre procura, tá melhorando dia após dia, ele sempre procura estar sempre interagindo com a gente, procurando o melhor, então, de qualquer forma, ele é ótimo e tá melhorando cada dia. (MÃE 1).

Sim, mas não sei te dizer no que. Não, depois que ele entrou, pra mim, particularmente, eu estudei aqui antes dele, então, assim, eu estudei desde o 4º ano, então pra mim ele melhorou muito. E agora eu estudo o EJA, agora tá tudo bom. (MÃE 2).

Sim, porque no campo é mais difícil a locomoção. Seria mais difícil se não tivesse a escola aqui, por isso é importante, agora os pais ficam mais tranquilos. (MÃE 3).

Percebe-se que, para os pais, propor a gestão democrática na escola do campo significa promover melhorias para a região em que esses sujeitos estão inseridos, como, por exemplo, atestam as falas: “Agora eu estudo o EJA”, “A escola é de difícil locomoção, ter a escola aqui é muito importante”.

Nota-se que o fato de a escola estar inserida neste espaço e fortalecer a educação com a inserção do ensino para jovens e adultos (EJA), oportuniza aos pais deixarem seus filhos mais próximos de suas casas e também promove a possibilidade de eles estudarem com novas perspectivas para a sua formação e melhorias para a busca de trabalho.

Ao analisar os depoimentos dos diretores, dos professores e dos pais sobre a importância da gestão democrática na escola do campo e averiguar se ela, de fato, poderia ser melhor, identifica-se, em suas vozes, que democratizar a gestão da escola do campo significa inserir valores aos membros dessa comunidade, afinal, a educação do campo foi construída historicamente por meio de movimentos de radicalização.

Segundo Arroyo (2008), esses movimentos sociais populares

[...] retomam e radicalizam os vínculos entre outra função da escola e outro projeto de sociedade e de Estado. Os movimentos do campo são explícitos nesse ponto. Começam suas propostas de educação debatendo que campo para uma educação do campo, que território para uma educação indígena, quilombola, que projeto de campo,

de território de política agrária (agronegócio versus produção camponesa) em um projeto de sociedade e de nação. (ARROYO, 2008, p. 54).

Assim, ampliar o movimento de democracia na escola do campo é aproximar os aspectos escolares e sociais do campo, pois a escola deste local é um projeto de sociedade.

Nesse mesmo viés, Caldart (2004) contribui, afirmando que:

Uma escola do Campo não é final, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (CALDART, 2004, p. 110).

Para firmar esse assunto sobre a gestão democrática na escola do campo, cabe refletir o modo como são realizadas as escolhas dos gestores dentro desses espaços componentes da pesquisa. Segundo os diretores, a escolha é feita da seguinte forma:

Não, a Prefeitura ela não tem a política do cargo de eleição, agora que eles estão fazendo esse estudo através de uma comissão para poder implantar ainda esse ano, mais tardar o ano que vem essa metodologia de eleição para a direção, para poder ter uma direção mais democrática, inclusive eu faço parte da comissão de estudo para que sejam formadas essas normas para a questão da eleição do diretor. (DIRETOR 1).

Não, é uma nomeação da Prefeitura; na época tinha um concurso e aí eu entrei e fui nomeada. Estou há nove anos na escola. (DIRETOR 2).

Não, há um convite, uma convocação vamos dizer assim, e é claro que há uma aceitação da comunidade escolar mediante esse convite. (DIRETOR 3).

Segundo os diretores, está tramitando, por meio de uma comissão formada pela Secretaria de Educação, a possibilidade de que haja eleições para diretores, o que revela a busca por uma gestão democrática, na qual a comunidade poderá escolher o diretor, por meio do voto.

Para os professores, a escolha é realizada da seguinte forma: “Não, por enquanto ainda estamos neste quesito em relação à democracia”. (PROFESSOR 1). “Quando eu entrei aqui, eu entrei junto com ele (diretor), aí teve troca de prefeito, é indicação, por isso ele assumiu, questão de apadrinhamento político”. (PROFESSOR 2)

Conforme os depoimentos, a escolha da direção não é via processos compartilhados, pois muitos professores não souberam responder como de fato acontecem as escolhas. Os professores 3 e 5 revelam: “Não, não sei como são escolhidos, acho que são apadrinhados por políticos, por isso são gestores não abertos ao diálogo”. (PROFESSOR 3). Não, se eu não me engano não, eu tenho certeza que aqui a nossa direção é cargo comissionado. (PROFESSOR 5).

Esses depoimentos revelam que os professores não conhecem os processos de escolha de um diretor, o que nos permite avaliar que ainda é uma função escolhida em diferentes formas hierarquizadas, das quais os professores, os pais e demais funcionários não participam. Portanto, ainda é uma função que retrata ações que não são democráticas e que podem interferir nos processos de organização do trabalho na escola, uma vez que não há participação efetiva de quem está envolvido nesse processo. Isso representa que ainda há uma direção que, algumas vezes não corresponde aos anseios da comunidade escolar, pois não foi eleita por eles, o que dificulta a compreensão de como ocorrem os processos de organização do trabalho administrativo e pedagógico no interior da escola.

De acordo com os professores 4 e 6, na rede municipal ainda não está implantada essa configuração de gestão cujo voto é da comunidade, mas isso não impede o bom andamento da organização da escola e da possibilidade de diálogo.

Não, aqui na escola não houve eleição até porque a REME não trabalha dessa forma, com de ter eleição para diretores, mas o diretor é claro que quando o diretor vem tem que ter uma aceitação da comunidade, porque a escola do campo trabalha dessa maneira e, graças a Deus, aqui o nosso diretor já tem nove anos que trabalha conosco e tem um estreitamento com a comunidade, um diálogo muito bom. (PROFESSOR 4).

Não, ainda não teve eleição. (PROFESSOR 6).

Para os pais também a escolha dos diretores é um processo obscuro. Não conhecem como são eleitos e não participam dessa escolha. Os depoimentos a seguir revelam esse desconhecimento:

Não há eleição, isso que eu sei. (MÃE 1).

Ah, ele foi indicado, mas depois que ele entrou a escola ficou muito melhor. Se você puxar você pode ver o antes e depois da escola. Melhorou em tudo, até na educação das crianças. (MÃE 3).

Em análise às respostas das três categorias entrevistadas (diretores, professores e pais de alunos), é importante ressaltar, antes de qualquer questionamento referente à escolha dos diretores, o que propõe um documento acerca da escolha dos gestores públicos. O documento diz que:

Entre elas destacam-se: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e 5) eleição direta para diretor. (BRASIL, 2015, p. 5).

De acordo com o documento, cada uma dessas modalidades apresenta argumentos relevantes sobre a escolha do diretor, porém essas modalidades abordadas não repercutem formas isoladas à gestão democrática na escola.

O documento ainda prescreve que:

Entendemos que a complexidade do processo de gestão implica considerar algumas exigências para a escolha do diretor: a efetiva participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e a liderança dos postulantes ao cargo. A discussão sobre as formas de escolha, portanto, é tarefa complexa, com posições político-ideológicas muito distintas. (BRASIL, 2015 p. 15).

Cabe ressaltar que, historicamente, a modalidade de escolha dos gestores escolares apresenta formas de clientelismo, baseado na política do favoritismo e, conseqüentemente, a marginalização das oposições. Desse modo, o papel do diretor nem sempre era respaldado pela proclamação da comunidade escolar, o que fazia com que a prática fosse permeada de autoritarismo e poder centralizado. Assim, essa modalidade de favoritismo, às vezes, está articulada com as correntes autoritárias e burocráticas, já que, de modo conservador, não permite à escola a transformação do seu espaço de modo que promova a democracia.

Outra modalidade, a escolha de gestores, se dava pelo chamado “diretor de carreira”. Dessa forma, a função de diretor estava configurada ao seu tempo de serviço e até de merecimento, porém essa prática de planos e carreira não prosseguiu devido à falta de incentivos, o que, em sua forma, se fundamentava na manutenção do clientelismo, excluindo mais uma vez a comunidade escolar.

Ressalta-se que a modalidade para a escolha de seus gestores com maior força dentro da educação brasileira é a chamada “indicação política”, em que os gestores são escolhidos por meio de troca de favores e apadrinhamentos políticos (VEIGA, 1998, p. 113). Em outras perspectivas, defendem a escolha dos gestores por meio do concurso público, mas muitos estudiosos condenam essa prática, pois acreditam que escolher um diretor é um ato político e não se remete apenas aos méritos intelectuais dos sujeitos.

Nesse viés, consideram que o concurso público e a prova de títulos é uma forma de ingresso para a gestão, mas que esses gestores possam ser escolhidos pela comunidade desde que façam parte do corpo efetivo da escola, porém ela deve ser construída de forma vitalícia.

Outra modalidade é:

A indicação a partir de listas tríplexes ou sêxtuplas, ou a combinação de processos (modalidade mista), consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Cabe ao Executivo ou a seu

representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação. Tal modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle à medida que cabe ao Executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar fundamentado em critérios os mais diversos. (BRASIL, 2005, p. 5).

E, por fim, o que tem tomado maior apoio dentro da comunidade escolar são as eleições diretas para diretores, porque, por meio dessa modalidade, é garantido o discurso e a democratização das relações escolares. A eleição de diretores é uma forma de democracia no interior da escola, ou seja, é a possibilidade de participação da comunidade na escolha dos dirigentes da escola, o que pode favorecer a participação e o diálogo.

De acordo com Paro (2001), as eleições diretas para gestores são importantes, porém grande número de municípios e estados brasileiros permanecem na nomeação política, e esse mecanismo provoca limitações de possibilidades de se exercer a democracia nas escolas.

Assim, a escolha de gestores no âmbito educacional brasileiro fica organizada da seguinte forma:

Diagrama 4 – Escolha de gestores nas escolas do campo



Fonte: SILVA, 2018.

Paro (2001) corrobora dizendo que a prática de eleição dos gestores elimina o autoritarismo e neutraliza as práticas clientelistas. Para ele, as eleições diminuem ou eliminam a burocracia, dessa forma a eleição dos gestores é um importante instrumento no processo de autonomia e democratização da escola, pois permite o envolvimento da comunidade escolar.

Nesse sentido, de acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a compreensão de uma gestão democrática, na qual haja eleição para diretores, mas há indícios de que seja importante e necessária.

Ao analisar os depoimentos, verifica-se que a modalidade que se apresenta nas escolas selecionadas é a modalidade de nomeação política. Os entrevistados descreveram que a eleição dos gestores se dá pelo “apadrinhamento” político, que, segundo estudos, inviabilizam a formação da gestão democrática na escola, o que é verificado pela fragilidade de conceitos relacionados à democracia e à gestão democrática e sua importância na organização do trabalho (administrativo e pedagógico) no interior da escola.

Cabe destacar que há um projeto de lei que tramita na Câmara Municipal de Campo Grande/MS que prevê as eleições de diretores dentro da escola pública, o que fortalece a análise de que a gestão democrática na escola é um processo que está em construção, e que a democracia não abrange apenas questões educacionais, mas relaciona-se também com as questões políticas, sociais e culturais.

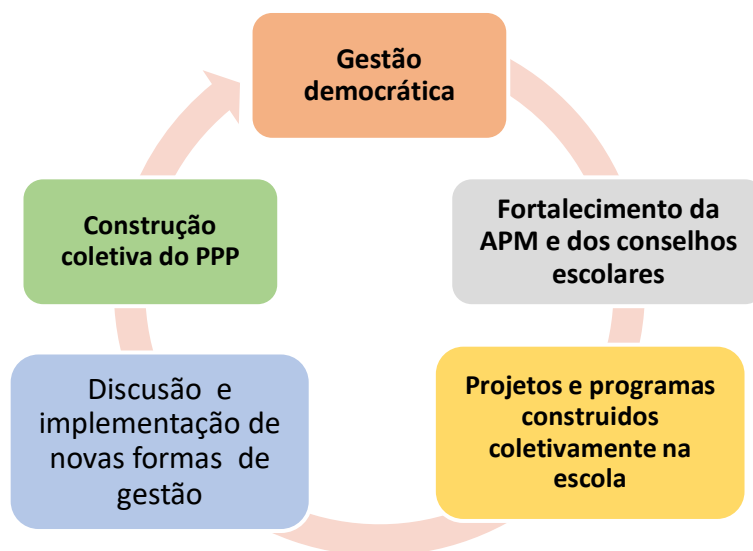
Desse modo, Rodrigues (1987) afirma que

É necessário ter em mente que a democratização da gestão educacional não ocorrerá sem uma compreensão mais ampla da função política e social da escola, *locus* privilegiado da educação sistematizada, e da sua importância no processo de transformação da sociedade, à medida que ela se compromete com a função de "preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos". (RODRIGUES, 1987, p. 43).

Portanto, a efetivação da gestão democrática, não é apenas um papel da escola, mas de toda a sociedade e, em âmbito geral, do sistema educacional. Para uma escola democrática, é preciso exercer a democracia na vida em sociedade.

4.4 Projeto Político-Pedagógico: um instrumento da democracia na escola

Em consonância com o objetivo de estudo desta pesquisa, faz-se importante compreender os sentidos e os significados de democracia na escola, da gestão democrática e sobre a escolha de diretores. Uma análise fundamental é apontar os mecanismos que auxiliam a forma de efetivação da gestão democrática na escola, conforme diagrama abaixo:

Diagrama 5 - Projeto Político-Pedagógico instrumento de democracia na escola

Fonte: SILVA, 2018

Sob a âncora da ideia de que o PPP tem importância incontestável na organização do trabalho na escola e que, bem elaborado e em coletivo, traz a perspectiva de autonomia¹⁹ e, portanto, de democracia para todos os envolvidos no processo de organização administrativa e pedagógica da escola, inicialmente buscou-se compreender qual o significado do PPP e de que forma os projetos e programas definidos pela escola são realizados em coletivo e como são organizados.

Os gestores trouxeram as seguintes proposições:

Ele é construído por toda a comunidade escolar, tem o segmento pais, o segmento alunos, o segmento administrativo, todos os segmentos, a comunidade inteira, possuindo a APM, o conselho de professores, o conselho escolar, que é envolvido os professores e os alunos, então nós temos todos os segmentos. [...] Hoje, como nós temos uma escola de tempo integral, então ela, todos os projetos que antes eram executados para a escola não era de tempo integral, hoje esses projetos se tornaram e os componentes curriculares estão dentro da grade, né? Então, eu tenho prática de sustentabilidade do campo e antigamente era um projeto, só que ele é um componente curricular é com horário, tudo dentro da grade curricular, então hoje praticamente nós não temos projetos. [...] Participam os professores que estão à frente dos projetos, dos projetos não dos componentes curriculares, então cada professor está à frente dos componentes curriculares, juntamente com os alunos, envolvendo a comunidade. Esse é o grande diferencial da escola do campo, ela tem essa característica, que é a comunidade tá muito perto da escola [...]. (DIRETOR 1).

O PPP é o raio X da escola, sua definição do projeto aborda a realidade da escola, pedagógico, seu fazer contextualizado. Sim, existe, o conselho ajuda a escola. [...] Os projetos são a sacola cultural em que as crianças levam as atividades, o projeto horta,

¹⁹ Importante compreender que autonomia significa conjunto de ações e não ações isoladas, sempre pautada na legislação vigente.

que teve a elaboração da horta orgânica, e o projeto arlequim, definidos para as escolas do campo. São coletivos e outros vindos pela Secretaria. (DIRETOR 2).

Para o Diretor 1 e o Diretor 2, o PPP é construído por toda a comunidade e essa construção possibilita pensar a escola do campo e as suas singularidades e, uma delas, é a aproximação da comunidade do entorno da escola do espaço escolar. Essa aproximação fortalece os projetos de ensino e propõe temas relacionados ao campo.

É o mapa da escola, com certeza. É ali que se define a aprendizagem dos alunos e o mecanismo que facilita a elaboração do planejamento para o professor. É, sem dúvida, o documento que define a identidade da escola, elaborado por um conjunto de pessoas dentro da equipe que participa efetivamente da escola. E os conselhos escolares é, vamos assim dizer, a fotografia do que foi elaborado dentro do Projeto Político-Pedagógico, e aqui [...] nós priorizamos o cumprimento das normas, das orientações estabelecidas neste documento. [...] São organizados com a equipe técnica e pedagógica por meio desse diálogo entre esses segmentos, na busca de reflexões para a melhoria do ensino e do aprendizado do aluno. (DIRETOR 3).

Conforme o diretor 3, o PPP representa a escola e a sua organização. Tem como principal objetivo de todas as suas ações a melhoria do ensino e a aprendizagem do aluno. De acordo com os depoimentos dos gestores, pode-se compreender que, de forma unânime, consideram o PPP um documento que caracteriza a escola e garante a organização necessária para o avanço de seu processo educativo. Como afirma o Diretor 2, “[...] ele é o raio X da escola”, “[...] ele é o mapa da escola, portanto revela a escola em sua essência”. Isso permite compreender que o PPP é um documento organizacional da escola e, portanto, promove democracia nas ações que vigoram em seu interior.

Segundo os gestores, tanto o PPP quanto os projetos e programas definidos para a escola são organizados de forma coletiva. Eles afirmam: “Ele é construído por toda a comunidade escolar, tem o segmento pais, o segmento alunos, o segmento administrativo, todos os segmentos, a comunidade inteira”; “São organizados com a equipe técnica e pedagógica por meio desse diálogo entre esses segmentos”, salvo uma exceção, que define que os projetos vêm conduzidos pela Secretaria de Educação, apenas para serem executados com os alunos, o que revela a falta de autonomia para o professor gerir e selecionar os temas de interesse junto aos alunos.

Os dados sobre o significado do PPP e como são elaborados os projetos e programas da instituição foram levantados com os professores, os quais registraram os seguintes depoimentos:

Bom, vamos dizer que ele é a identidade da escola, então o PPP tem que tá ali, então o PPP vai ser o desenvolvimento do trabalho no decorrer do ano letivo e é ali que tá o norte, ele vai ser o nosso norteador. Eu escrevi o PPP, tanto que tem uma parte que eu já trabalho com a APE, auxiliar pedagógico especializado e a gente acrescentou esse tópico e fez um trabalho envolvendo isso, trazendo essa cultura que a gente tá no campo, trazendo essa cultura do campo para o PPP na educação especial. (PROFESSOR 1).

Sim, tem o conselho dos professores, que hoje eu não estou mais participando, e tem o conselho escolar da escola, esse embasa mais a escola, além do conselho dos pais e dos alunos. [...] Sim, todos os projetos são definidos pelo PPP, nós temos o PPP, cada um separa a sua parte. Por exemplo, o professor de história, os professores regentes, no caso o de alfabetização, cada um discute um texto, depois junta tudo em um único livro e seguimos esse roteiro. (PROFESSOR 2).

Ele é o nosso Norte, o nosso embasamento, então nós temos que seguir ele, porque, é como nosso gestor diz, nós somos uma empresa e somos uma engrenagem, ele organiza essa engrenagem e administra os comandos e nossa supervisora diz que a gente faz ele. No final do ano, a gente que faz, porque é em cima dele que faço o planejamento, daí só podemos pegar o que tá lá. Existem os conselhos, eu não participo, porque utilizam os professores concursados, os contratados não. (PROFESSOR 3).

Os professores revelam que também consideram o documento como norte e suporte para as ações pedagógicas das escolas. Pode-se verificar que eles são atuantes na elaboração desse documento, colaborando para a democracia da escola. Os depoimentos dos professores vão ao encontro dos depoimentos dos diretores, ao reconhecerem que o PPP é um documento que retrata a escola e a sua organização, por meio das ações conjuntas de seus partícipes.

De acordo com os professores 4, 5 e 6, a participação do professor é necessária, pois eles podem selecionar projetos e elaborar novas temáticas nas disciplinas para que haja um trabalho diferenciado com a participação efetiva do aluno.

O significado do PPP, toda ação deve ter um norte, e tem que ter parâmetros para atuar, para respaldar, o significado de segurança, objetividade. Conheço o PPP, fiz parte e organizei. [...] São organizados coletivos, porém a SEMED manda e a escola faz os seus baseados neles, como, por exemplo, agora o projeto arlequim, não gosto muito de projetos, mas tento encaixá-los no meu planejamento. (PROFESSORA 4).

É o eixo norteador, né? Para que se tenha um trabalho sistematizado. Sim, eu construí. [...] Sim, desde o Projeto Político-Pedagógico até a ação e, por fim, a conclusão de todo o trabalho. Atualmente, nós trabalhamos num projeto que elenca muitos autores da educação do campo, onde se trabalha com propostas voltadas para a educação do campo e, além disso, possibilita o estreitamento das atividades de maneira prática reflexiva e literária. (PROFESSOR 5).

Sim, eu ajudei, principalmente na parte é... aonde porque nós temos uma disciplina em Matemática, que é ministrada no 8º e 9º, que chama Matemática com práticas ao campo “MAPC”, então tem essa abertura lá dentro do plano pedagógico, aonde nós podemos inserir o senso comum do aluno, né?, ao meio da Matemática sistematizada, eu acho muito importante isso. (PROFESSOR 6).

Importante ressaltar que os depoimentos dos professores revelam a sua participação na elaboração do documento, portanto, representam um avanço na organização dessas escolas. Participar da elaboração do PPP, incluir ideias de quem está em sala de aula, concretizando a ação de ensinar, é relevante para uma escola que busca ser democrática. O PPP é o documento que possibilita a ação de democracia com a participação de todos. Compreende-se, por meio dos depoimentos dos professores, que todos têm concretizada a concepção de PPP, o que pode ser considerado um avanço para ações conjuntas e partilhadas.

Os pais também foram ouvidos acerca da ideia de participação de todos no processo de organização da escola, e explicitaram que:

Eu, assim, não entendo muito, mas não lembro se cheguei a ler algum, posso até ter lido. Eu acho que participo do conselho, eu não lembro, mas participo de um, eu num sei se é da APM, sei que participo de um. [...] Sim, tenho acesso ao trabalho da escola, dos projetos, das atividades, porque eu faço parte do conselho escolar, então tenho acesso. (MÃE 1).

Eu não sei, nunca li, mas a diretora já comentou. [...] Não tenho acesso a eles. (MÃE 2).

Eu não tenho conhecimento desse documento. Sim, eu sou conselheira, só que não participei de nenhuma reunião, porque eu sou nova aqui. Então, depois que mudou as pessoas, não teve reunião ainda. Eu não sei, sou nova aqui como funcionária, mas, enquanto mãe, durante esses dois anos a gente vê que sempre é falado as coisas, o que as crianças trabalham, o que elas fazem. (MÃE 3).

Em análise ao depoimento dos pais, verifica-se uma discrepância de informações em relação ao que foi levantando entre diretores e professores, já que esses pais indicaram não possuir uma leitura fiel do documento ou mesmo participar de sua elaboração, o que inviabiliza sua participação na escola, já que a família também tem a contribuir com essa organização para o sucesso do processo educativo.

As entrevistas revelam que o PPP foi construído pelas instâncias pedagógicas e administrativas, o que se torna um desafio de superação para se efetivar a democracia na escola. Deve-se ter como reflexão que esse documento não pode apenas atender uma exigência burocrática, dever ser, portanto, um instrumento social que, além de estimular a democracia, possibilite formas de avaliar as ações e práticas dos processos de ensino e aprendizagem.

Por isso, Veiga (2009) afirma que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA, 2009, p. 14).

Paro (2000) descreve como essencial a participação do gestor escolar no processo de construção do PPP da escola, pois sua atuação permite ter implicações sobre a transformação social, dentro e fora dela.

O gestor, assim com os demais integrantes da comunidade escolar, precisa garantir que a criação do PPP seja democrática e que ele seja revisado sempre, de acordo com as necessidades que possam surgir, porque é um documento dinâmico. Afinal, a sociedade está em constante mudança, assim a escola também está em transformação constante.

Para Veiga (2002), o PPP

Está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: na organização da escola como um todo e na organização da sala, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico e conquista da autonomia da escola. (VEIGA, 2002, p.14).

Na verdade, o PPP é a forma de se estabelecer autonomia. Este documento não é uma norma, nem um documento ou formulário a ser preenchido, ele identifica a escola, bem como os objetivos a serem alcançados.

Para propor a construção do PPP, torna-se necessária a participação da comunidade escolar, por isso foram levantados questionamentos de como compreendê-lo, quais os mecanismos que a escola utiliza para a participação da comunidade escolar e se há transparência na gestão dos recursos e nas decisões tomadas em relação ao processo educativo da escola. Mediante essas proposições foram elencadas as seguintes respostas dos gestores:

As reuniões periódicas, e a liberdade que eu dou para eles sempre estarem na escola. [...] Pela SEMED, a APM, eles que decidem sobre o dinheiro que vem. Eu não tenho participação alguma. [...] Sim, eu passo tudo pra eles, as opiniões as sugestões, eles dialogam e decidem aquilo que foi proposto. (DIRETOR 1).

Nas reuniões de pais e em confraternizações. [...] A organização e a ética. Os recursos são geridos de forma transparente, tem o recurso da APM. [...] Sim, isso ocorre nas reuniões pedagógicas, nas formações de professores, que vai viabilizar a transparência e o sucesso do aluno de forma formativa. (DIRETOR 2).

Bom, nós temos os órgãos colegiados, a APM, que há representatividade de todos os segmentos, da comunidade escolar, além disso, né? No dia a dia tem uma relação boa com a comunidade geral e isso facilita esse diálogo entre os pares. [...] Pela SEMED, a APM, enquanto diretor fiscalizo as ações dentro das questões que me competem burocraticamente, né? E é isso. (DIRETOR 3).

Em análise, a partir das falas dos gestores, pode-se verificar que as formas de participação da comunidade escolar estão alicerçadas em dois parâmetros. O primeiro se refere

aos mecanismos utilizados para a participação da comunidade escolar e remete-se a confraternizações e a reuniões periódicas de pais para entregas de notas. O outro, percebido nas falas dos gestores, diz respeito ao fato de que essa participação se dá em reuniões periódicas da APM e dos conselhos escolares, o que permite afirmar que estão caminhando para a busca de democratização na escola. Cabe salientar que propor democracia na escola não é uma tarefa fácil, mas deve ser uma luta pertinente e constante no espaço escolar.

Entende-se que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois envolve os profissionais na tomada de decisões para organização do trabalho que ocorre nesse lugar. Assim, a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos e pais possam discutir criticamente sobre a escola e sua organização. Dessa forma, a participação só será efetiva se toda a comunidade escolar estiver engajada na defesa de uma escola democrática com objetivos de construir autonomia e buscar a transformação social.

No que se refere à transparência do processo educativo, nota-se que todos listam como suas ações são transparentes, assim como na gestão dos recursos.

Os professores levantaram as seguintes considerações:

Igual quando eu entrei, eu já entrei com o novo gestor, os pais não eram muito de vir na escola, sabe? Só vinham para reclamar, coisas normais, né? Agora não, a gente vê que os pais eles vêm na escola pra saber como estão os filhos, a orientação chama para quando tem algum problema, mas eles não vêm quando chama ou quando só quer reclamar. Eles vêm pra tirar uma dúvida sobre a parte da horticultura, eles vêm pra saber alguma receita que a gente trabalha, tipo o iogurte que eles gostam, né? Porque aqui o queijo, na maioria, eles sabem fazer, então o queijo para eles é uma coisa normal, mas, tipo, iogurte, para saber como é que faz eles vêm até na escola para saber. Igual, eles querem que a gente produz as mudas, daí eles vêm, pegam as mudas, querem comprar da gente ou a gente doa para eles. Não, aqueles pais que só deixam os filhos aqui e viram as costas e vão embora, não, eles vêm se propõe [...]. Eu não sei essa parte. [...] Sim, quando tem alguma defasagem ou quando tem algum aluno que tá com problema é passado para toda a escola, aqui a gente aprende assim: que o problema é de todo mundo, se o aluno não vai bem o problema é nosso. (PROFESSOR 2).

Nas falas dos professores, assim como na dos diretores, verificam-se os dois parâmetros: o de os mecanismos serem as confraternizações, e o outro que se refere às reuniões da APM e do conselho escolar, o que reforça a ideia de que a democratização na escola não é um processo concluído, mas que a escola vem caminhando passo a passo na busca dessa gestão democrática, o que permite compreender que é um espaço de transformação.

De acordo com os professores 1 e 3, a APM tem um bom funcionamento e possibilita aos pais uma participação mais efetiva nas decisões. Porém, eles se posicionam, também,

afirmando não compreender bem os processos, apresentando dúvidas até mesmo em como são geridos os recursos, o que nos permite verificar que a participação dos professores na organização do trabalho na escola é um processo que ainda precisa se consolidar.

Nós temos as reuniões bimestrais e as reuniões da APM também, então tem sempre pai envolvido no trabalho. [...] Sobre os recursos, são bem transparentes, mas agora eu não sei te descrevê-los com precisão. (PROFESSOR 1).

Tem a APM, ela funciona, mas poderia ser mais explorado, ter melhores estratégias para a comunidade se sentir mais próxima da escola, sabe conquistar a comunidade [...]. Os recursos vêm por meio da APM, tem a burocracia, e tem os recursos que a SEMED manda. É transparente, mas tem coisa que não sei, e ela realiza trocas para utilizar. (PROFESSOR 3).

Os professores seguem afirmando que:

O diálogo, a utilização dos meios com conselhos escolares, a APM, que está próxima à comunidade, em si, tem a liberdade de pensar junto com a escola, no que é melhor para a escola, não só o que melhor para a escola, mas como também para toda a região. Da APM não. [...] São geridos pela REME. (PROFESSOR 4).

Ah, sim, o mecanismo são reuniões, e as reuniões, vamos se dizer assim, nós temos reuniões de bimestre em bimestre, que são as reuniões da Associação de Pais e Mestres, então, através dessas reuniões, temos o contato dia a dia com os pais e a própria coordenação sempre está de portas abertas para atender, para poder atender os pais em um eventual problema, tirar dúvida ou coisa parecida. (PROFESSOR 5).

Sim, participa nas reuniões. Quando tem a reunião das entregas das notas, faz reuniões eles vêm, aí eles são recebidos com o café da manhã e ali falam todos os trabalhos desenvolvidos na escola. (PROFESSOR 6).

Para os professores, o caminho para a democracia no interior da escola, na tomada de decisões e na participação efetiva acontece por meio de instâncias como APM, o que significa que compreendem a importância da Associação como mecanismo para gerir a democracia na escola. Também afirmam que as reuniões podem ser um caminho por meio do qual os pais têm voz e condições de opinar nas questões que envolvem os seus filhos na instituição.

Nesse sentido, afirma-se que:

A participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. Esta participação se dá de forma direta, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e instâncias similares. (BRASIL, 2006, p. 43).

Assim, entende-se que participação significa “[...] a forma pela qual se exercita a democracia participativa” (BRASIL, 2006, p. 43), diferentemente do que se vem praticando

como participação, ou seja, é a possibilidade que é estabelecida para que os sujeitos sejam chamados na escola,

[...] para executarem ações estabelecidas por ela, decisões estas geralmente originadas na direção da escola. A participação aqui destacada compreende a possibilidade de todos os segmentos internos e externos à escola decidirem os rumos da escola de forma coletiva, onde a execução das tarefas caberá aos seus grupos profissionais específicos. (BRASIL, 2006, p. 43).

Para os pais, verifica-se um distanciamento dos depoimentos de professores e gestores, denotando o que significa participação na organização do trabalho na escola.

Sim, eu participo das reuniões, converso com as professoras tudo. Nas reuniões têm tipo prêmios, ele vai e conversa, fica esperando lá na frente quando o aluno chega, quando o aluno vai embora, aí ele vai e conversa com cada pai, é bem interessante as reuniões, sempre tem apresentações pros pais. [...] Não sei te responder. [...] Sim, sim ele fala tudo o que acontece na escola (MÃE 1).

Sim, eu participo das reuniões, o diretor da escola é muito bom, a gente tem assim uma relação de amizade, ele é uma pessoa dada com todo mundo, trata todo mundo da mesma forma, a qualquer hora sempre está disposto a atender, não tenho o que reclamar. Ele dá prêmios e aí a gente fica sempre 100%. [...] Não sei, sei que as crianças vendem as coisas e assim a gente ajuda a escola, mas não sei como é gastado esse dinheiro. [...] Sim, como eu já falei, falamos sobre tudo. (MÃE 2).

Os pais participam sempre, sempre tem pai na escola, se possível eles vêm na escola, porque eu acho que se os pais não participam, as crianças não desenvolvem, se tá bem na escola o comportamento. [...] Ah, não sei te dizer. (MÃE 3).

Nos depoimentos dos pais é possível verificar que os mecanismos de participação da escola estão relacionados à reunião de pais para entrega de notas e às confraternizações e apresentações. Sobre a gestão de recursos e a transparência na tomada de decisões, apresentam respostas de forma obscura, não demonstrando claramente o que está de fato acontecendo.

Frente à análise dos três segmentos (gestores, professores e pais), verifica-se que o significado de participação na escola é um conceito a ser trabalhado, pois cada um possui uma forma de compreensão diferente, assim como acontece quando conceituam democracia. Porém, o que se verifica é que cada um tem consciência de sua participação e da necessidade de colaborar para a melhoria da escola e esse fato pode ser considerado como um caminho a ser seguido e conquistado juntos.

A democracia na escola só será efetiva se for fundamentada na atuação da comunidade escolar, de modo que os sujeitos envolvidos estejam inseridos numa gestão participativa, discutindo, avaliando, refletindo e interferindo na vida da escola. Assim, construir uma gestão democrática na escola está além de participar do processo, mas estar engajado nele e nos desafios que são traçados no decorrer do caminho.

Outros mecanismos importantes para a construção da gestão democrática da escola são a formação e a efetivação dos conselhos escolares. Para compreender esse assunto, levantaram-se as concepções sobre o significado dos conselhos escolares e de que forma eles podem contribuir para a efetivação da gestão democrática no espaço escolar. Segundo os gestores, os conselhos são vistos da seguinte forma:

[...] todos podem participar e definir o melhor, agindo democraticamente e isso que dá sucesso a escola. (DIRETOR 1).

Olha, pode, desde que ele esteja em consonância com as legislações, os direitos e deveres de todos os segmentos da escola, e cabe ao gestor liderar esses conselhos para propor, de fato, melhoria para a comunidade escolar. (DIRETOR 2).

Nas considerações levantadas, a partir das falas dos gestores sobre o assunto, verifica-se que o conselho escolar é um mecanismo que age democraticamente dentro da escola e que contribui não só para sua melhoria, como também da comunidade escolar.

Assim, a consolidação desses conselhos permite a formação de outras instâncias que proporcionam a participação da comunidade escolar, denotando um processo que possibilita a implantação do aprendizado coletivo e da descentralização do poder. A atuação do conselho amplia mecanismos para a gestão democrática, tornando a escola um espaço de participação e organização coletiva.

Os professores levantaram as seguintes proposições:

Sim, com certeza, eu acredito que é primordial, porque todos os segmentos da escola têm que estar inteirados do que está acontecendo. (PROFESSOR 1).

É porque envolve também os alunos, acho que são dois alunos, é bom que aí a gente fica sabendo o que os alunos estão achando, se querem alguma melhoria, se têm alguma disciplina e aqui nossas crianças são bem democráticas. (PROFESSOR 2).

Existem conselhos, e significa conversa, troca de experiências, discussão sobre os alunos, vê o que pode melhorar, e isso pode contribuir. Sou contra a reprovação em salas multisseriadas. (PROFESSOR 3).

Com certeza, todas as decisões que são pautadas pela direção da escola, o diretor sempre, antes de realizar qualquer atividade, ele sempre consulta o conselho, expõe a ideia para que essas pessoas contribuam com propostas, alinhando todo o processo, toda a discussão. Aí, sim, a gente executa o diálogo, faz com que aproxime esse trabalho. (PROFESSOR 4).

Sim, eu participo. Com certeza ela contribui como a Pedagogia, ela é formativa e contínua, então esse conselho ajuda muito. Vamos dizer, ele dá norte aos professores, tanto aos professores como aos coordenadores. É nesse conselho que eu posso pôr o aluno que não tenha simpatia na minha disciplina, nós não podemos crucificá-lo se ele tem habilidade em outra disciplina, então o conselho tem uma visão então nesse norte. (PROFESSOR 5).

Assim como os gestores, os professores afirmam a importância dos conselhos escolares, que contribuem para o processo educativo da escola. Para eles, o significado dos conselhos é a conversa, a troca de experiências, argumentos que reforçam a ideia da democracia na escola.

Os conselhos possibilitam:

I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II - apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; III - instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares; IV - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância; V - estimular a integração entre os conselhos escolares; VI - apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. (BRASIL, 2004, p. 7).

Isso faz com que o conselho escolar seja um instrumento de fortalecimento da gestão democrática, um mecanismo necessário para a discussão e o debate da organização da escola em seus segmentos pedagógico e administrativo.

Para os pais, o significado do conselho e sua importância definem-se nas seguintes considerações:

Sim, eu sou mãe, ali todos podem decidir que é o melhor para os alunos, daí o diretor explica tudo que acontece dentro da escola, o que precisa ser melhorado, então é mais ou menos isso. (MÃE 1).

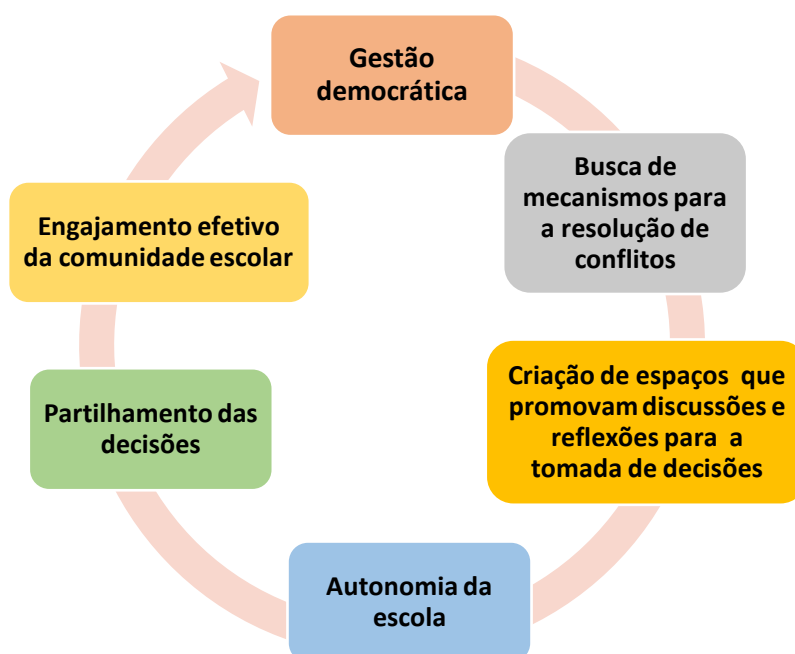
Acho que sim, porque ali o diretor põe as ideias e a gente concorda e assina. (MÃE 2).

Em análise aos depoimentos dos pais, pode-se compreender que eles entendem a importância dos conselhos escolares, mas a concepção sobre o que são os conselhos apresenta-se frágil, sem real compreensão da importância e da necessidade dessa forma colegiada de gestão. A compreensão dos pais deixa transparecer que o fato de estarem informados sobre assuntos referentes à escola faz com que eles sejam participantes da gestão, porém informação não é participação, portanto, ainda é necessário a compreensão desses sujeitos sua real participação nos processos que ocorrem no interior da escola.

4.5 Os dados revelam o caminho trilhado para uma gestão democrática nas escolas do campo

Frente às análises realizadas, verifica-se que a gestão democrática nas escolas do campo selecionadas para esse estudo está percorrendo um caminho de construção, que busca alcançar os processos democráticos no interior da escola. Portanto pensar sobre a democracia na escola é propor alguns mecanismos de organização conforme o diagrama abaixo apresenta:

Diagrama 6 - Processos democráticos na escola do campo



Fonte: SILVA, 2018.

Nota-se que a gestão democrática está em um processo de mudança, que amplia o estabelecimento de ações compartilhadas na escola e fortalece a forma de organização coletiva. A estrutura da equipe gestora e a criação e a atuação dos conselhos escolares têm se mostrado como um dos caminhos para se avançar na democratização da gestão escolar.

A esse respeito, Paro (2001, p. 81-82) afirma que:

[...] inteirado o conselho numa política mais ampla da gestão escolar, parece que outra importante questão a ser enfrentada refere-se à necessidade de uma definição mais precisa de suas funções, dotando-o de atribuições e competências que o tornem corresponsável pela direção da escola, sem provocar choque de competências com o diretor.

A democratização da gestão, por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial do conselho escolar, pode apresentar-se como uma alternativa criativa para envolver os diferentes segmentos das comunidades local e escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola.

Esse processo, certamente possibilitaria um aprendizado coletivo, cujo resultado poderia ser o fortalecimento da gestão democrática na escola, o conhecimento e o redimensionamento da legislação, visando garantir reais possibilidades de participação e organização colegiada. Essas questões são fundamentais para a garantia dessa democratização das relações e do poder na unidade escolar.

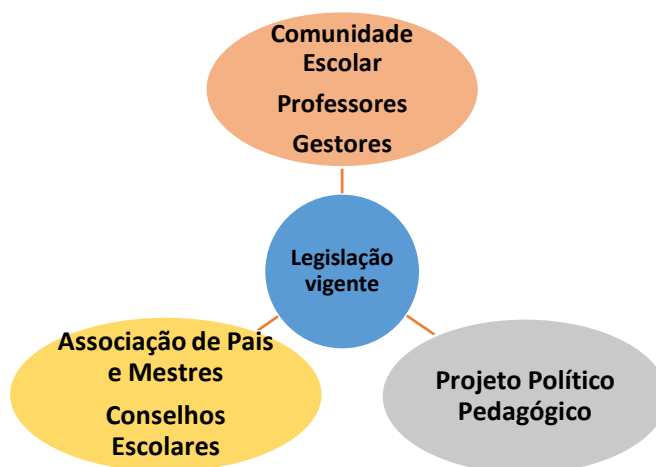
Dessa forma, o papel da educação torna-se fundamental para o processo de democratização da escola, o qual não envolve apenas o acesso da população à educação formal, mas também a garantia de condições adequadas para a apropriação dos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e das condições para o exercício da cidadania.

Torna-se relevante, então, o prosseguimento da luta pela efetivação da gestão democrática dentro da escola pública do campo, pois, se for um caminho trilhado em conjunto, muitas questões que hoje reproduzem a escola urbana, podem ser desfeitas para a conquista de uma escola cuja identidade é do campo e para o campo.

Defende-se, aqui, que uma gestão democrática na escola do campo pode ser um dos instrumentos de melhoria em seus segmentos administrativo e pedagógico, como também resultar em uma participação efetiva da comunidade escolar e dos movimentos sociais, fortalecendo a luta por uma escola que seja do campo, pela terra, que também é aliada ao campo e às escolas que podem e devem ser espaço de discussão e debate das demandas empreitadas pelos trabalhadores do campo.

4.6 O Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas

Com o objetivo de reconhecer a organização da escola que inclui, bem como compreender a gestão e, portanto, se há uma gestão que se configura como democrática, elaborou-se o diagrama a seguir:

Diagrama 7 – Organização da gestão democrática

Fonte: SILVA, 2018.

Entende-se que a construção do PPP das escolas seja realizada a partir da participação coletiva de toda a comunidade escolar em que está inserida, tendo em vista que a participação coletiva na elaboração desse documento deve refletir a identidade da escola. Assim, pensar em PPP é considerar que ele vai além de propor a democracia na escola e a construção de um cidadão crítico, uma vez que esse instrumento mostra como a escola está estruturada, seus objetivos, suas peculiaridades, seus participantes e suas formas de gestão. Sendo assim, faz-se necessário apresentar os PPP das escolas pesquisadas.

Sua elaboração representa o trabalho realizado na escola e sua organização conforme aponta o diagrama.

Diagrama 8 – Organização do trabalho na escola

Fonte: SILVA, 2018.

Ao visitar as escolas e realizar a leitura do documento que norteia a organização pedagógica e administrativa da escola, é possível afirmar que, nas três instituições, o PPP aponta uma preocupação com as especificidades do campo e afirma a necessidade de criar possibilidades pedagógicas e administrativas que ofereçam aos alunos matriculados não apenas a inclusão deles nas escolas, mas também a oportunidade de permanência.

Essa é uma questão importante quando se trata de Educação do Campo e de escola do campo, pois é discutida por pesquisadores que apontam a constante evasão dessas escolas, principalmente dos jovens, que preferem a cidade ao campo, na expectativa de uma formação mais consistente e ampla para o mercado de trabalho.

Há aspectos a serem considerados e um deles é o fato de que nas três escolas há salas multisseriadas, questão que se justifica, uma vez que, no espaço rural, há menor densidade demográfica, portanto um número menor de matrículas, o que constitui a insuficiência de número de alunos para compor classes independentes, gerando, portanto, a necessidade de salas nesse formato.

É fato que não há um documento que efetive a ação do professor para a organização e planejamento das salas multisseriadas, exceto o material da Escola Ativa, que não é utilizado por todos os professores. O que se encontra nos documentos legais, tais como a própria LDB, é restrito ao tratar da Educação do Campo, não trazendo um artigo específico que esclareça ao professor a estrutura de planejamento dessa Educação e do *locus* onde ocorre.

Depreende-se que é possível afirmar que as salas multisseriadas necessitam de políticas públicas que favoreçam o aluno e o professor e que resultem em melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, se faz necessário que a formação de professores contemple essa realidade.

Outro ponto a ser evidenciado é que as escolas têm extensão, o que significa que há possibilidades de inclusão das crianças da região nas escolas do campo, uma vez que a extensão é pensada para ampliar a escola polo e atender a população das regiões mais distantes e de difícil acesso. Compreende-se que cada escola tem sua identidade e organização. Portanto, o PPP é o documento que apresenta a organização da escola, segue a legislação vigente, mas cada um designa as suas especificidades.

Como todo projeto da escola depende do comprometimento dos sujeitos, desde o planejamento até a execução dos registros, esse documento possui a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e até ideológica, pois expressa intencionalidades dos desejos da comunidade escolar, que são firmados por meio de decisões coletivas.

Na análise do PPP de cada escola, buscou-se compreender a organização do trabalho nesse *locus*, principalmente em relação à gestão. Como ela acontece? Qual é o seu sentido na escola? Porém, os três documentos analisados não apontam, em sua organização, como acontece essa gestão nem se há uma gestão democrática. Ao contrário, no organograma evidencia-se a hierarquia da função do gestor em relação às outras funções, o que sinaliza que nessas escolas ainda não há preocupação com essa questão.

Nesse sentido, cabe indagar: Existe possibilidades de um PPP sem elaboração coletiva? Quando esse documento é construído e executado devidamente, é possível visualizar o retrato da escola e da comunidade no qual está inserido e perceber as aspirações, os desafios, o trabalho interno realizado pelos professores, gestores e a sua articulação com a comunidade.

A leitura dos documentos da escola revela que há uma reestruturação constante do documento, o que indica a possibilidade de repensar a escola em toda a sua dimensão. A necessidade dessa revisão constante representa a coletividade que deve permear a organização do trabalho escolar.

Cabe ressaltar que a organização das escolas localizadas no campo é complexa, pois, para além do ensino, é preciso pensar o contexto no qual estão inseridas. Para Caldart (2009, p. 157), “[...] a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”.

Nesse contexto, construir uma escola do campo significa

[...] pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo e trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo. (CALDART, 2009, p.157).

As escolas visitadas estão em processo de constante adequação às especificidades do campo e demonstram, em sua organização, em seu histórico de criação e na elaboração do PPP a busca pela configuração de uma escola do campo que ofereça à população do seu entorno uma instituição com características que promovam a inserção e a permanência de crianças na escola, com um projeto de educação que contribua para o desenvolvimento da realidade do campo.

Ressalta-se que, frente a essa análise, cabe à escola possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Quando se trata de Educação do Campo, afirma-se que a escola também se articula à vida e ao projeto de vida dos estudantes. Para Caldart (2009, p. 33), o grande desafio inicial é superar a dicotomia rural e urbano, no

sentido de ser “[...] o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem vida”.

Nesse sentido, um PPP de uma escola deve, antes de tudo, contemplar o que aponta Caldart (2009, p. 54), o “[...] compromisso com a cultura do povo do campo (que implica resgate, conservação e recriação)”. Portanto, é oportunizar que cada um envolvido na organização do trabalho da escola perceba-se como parte desse processo, isto é, dessa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscou-se conhecer os sentidos e os significados de democracia na escola do campo, analisar o projeto político-pedagógico das escolas do campo selecionadas a partir do modelo de gestão democrática; discutir e analisar criticamente os contornos da escola no contexto rural a partir do sentido de democracia; descrever e analisar a visão dos professores, dos gestores e dos pais dos alunos referente aos processos democráticos na escola e, por fim, identificar a atuação da gestão escolar nos processos de gestão democrática.

Essa busca propiciou entender que discutir democracia em um país como o Brasil – de regime democrático, mas que ainda traz resquícios fortes de um regime autoritário, em um momento conturbado, de questões políticas abusivas e antidemocráticas – exige olhar para o ambiente social com incertezas, pois ela é o reflexo de uma sociedade que ainda não tem formada a concepção de democracia.

A instituição escolar, espaço de reprodução social, ainda permeada de ações passivas frente à sociedade, a qual legitima ideologias da classe dominante, cujo modelo ainda persiste em discriminação social, nas desigualdades, na hegemonia do capital e na divisão de classes, reflete esses impasses ainda de forma mais intensa quando se trata de escola do campo. Essa escola muitas vezes é vista como inserida em lugar de atraso, portanto, a democracia nesse espaço é ainda mais difícil de acontecer.

Ao analisar a organização do trabalho na escola, percebe-se que o processo de humanização se efetiva pelos sentidos e significados das apropriações que fazemos do mundo, do que é socialmente construído e, nesse sentido, entende-se que a democracia ainda é uma concepção em construção.

A gestão democrática na escola pública, seja urbana ou do campo, requer compreender demandas teóricas e históricas. Nota-se que a implementação do regime democrático é algo recente no âmbito nacional, e que esse regime está em constante movimentação, tensão, contradição e construção.

Assim cabe salientar que não estamos nos referindo apenas as escolas públicas do campo pesquisadas, mas à democracia em geral, preconizada pelo povo. Entende-se que este processo possui limites na sua materialidade, visto que a democracia na escola não se remete apenas à participação e à frequência da comunidade escolar nesse espaço, mais sim à participação na partilha das decisões, o que provoca a descentralização do poder.

Após os estudos realizados, nota-se que a legislação brasileira contempla a gestão democrática e reconhece as especificidades da educação do campo dentro do seu texto, na

Constituição Federal, na LDB, porém ainda não há clareza nos processos de implantação da democracia na escola.

Quando se remete ao termo “democracia”, na voz dos participantes da pesquisa entende-se que seu sentido está atrelado à participação, e essa participação é sinônimo de estar presente na escola e não de discutir sobre a escola, o que, de certa forma, enfraquece a criticidade e a capacidade de gerar discussões e tomada coletivas de decisões.

Ao se reportarem à “gestão democrática”, os depoimentos revelam que professores, diretores e pais de alunos reconhecem que essa é a lógica que deveria ser implantada nas escolas, pois ela permite que todos conheçam e se reconheçam no espaço escolar, contribuindo, assim, com as opiniões de cada categoria para que juntos busquem melhorias para a escola.

Quando se articula “Democracia e Gestão escolar” à Educação do Campo, professores, diretores e pais revelam a necessidade de inserir na escola, em sua matriz curricular, temas e projetos que fortaleçam as discussões referentes ao espaço onde a escola está inserida, uma vez que, para eles, essa medida fortalece a identidade dessas escolas.

No documento analisado em que se apresenta as atribuições de cada segmento da comunidade escolar, percebe-se uma dicotomia por meio da qual se estabelece uma permissão para a participação, ao mesmo tempo que se apresenta um organograma, no qual o gestor está acima das demais funções, portanto em lugar de destaque na condução dos processos de organização da escola. Esse fato que representa a presença de relação de hierarquia nessa organização.

Todavia, o PPP das escolas aponta que há reestruturação constante do documento, indicando a possibilidade de repensar a escola em toda a sua dimensão. A necessidade dessa revisão constante representa a coletividade, a qual deve permear a organização do trabalho escolar.

Ressalta-se que o gestor sofre pressões do Estado, o que o torna responsável por todas as demandas da escola e isso representa uma ação contrária à perspectiva de tomada de decisões coletivas. Dessa forma, o propósito de materialização do processo de gestão escolar da escola pública, a partir da existência do conselho escolar, fica esvaziada de sentido, impedindo a descentralização, de fato, no processo de decisões dentro da escola.

Nas escolas pesquisadas, considera-se haver participação e espaço para debate de decisões, entretanto a participação da comunidade escolar na escola está alicerçada na presença em confraternizações e reuniões para entregas de notas, fato que não denota a presença da democracia na escola e a participação efetiva em sua organização.

Pelos indicativos dos depoimentos, evidenciou-se o interesse de participação da comunidade na escola, o que nos remete a compreender que há possibilidade de democracia na escola, porém ela não está expressa de forma concreta e efetiva, porém está caminhando passo a passo para sua construção.

Cabe ressaltar que imprimir ideias democráticas no interior da escola e gerir uma gestão democrática não cabe apenas aos professores, diretores e pais de alunos, pois a escola é composta por outras pessoas e também pela comunidade no seu entorno. Porém, nessa pesquisa, foram esses os participantes que foram ouvidos. Eles podem representar os anseios de tantos outros profissionais e pais e também de outras escolas do campo.

Em conformidade com o que apontam as diretrizes operacionais para a educação básica do campo (2002), a gestão democrática pode consolidar a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade. É importante também evidenciar que esse caminho leva a uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Nesse sentido, a gestão democrática na escola do campo fortalece as relações sociais e avança para uma perspectiva de coletividade, questão necessária para quem vive e trabalha no campo, que vive a luta constante de um trabalho muitas vezes renegado ao conceito de atraso e sem perspectivas de desenvolvimento.

Depreende-se que gerir processos democráticos em uma escola do campo pode ser um dos caminhos para o enfrentamento e o reconhecimento das diversidades desse espaço, dos conflitos e das contradições que permeiam a luta dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo.

Pensar uma gestão democrática na escola do campo é ampliar a ideia de participação, pois nesse processo é fundamental o envolvimento de todos que estão na escola e em seu entorno. É conceber a mudança de um paradigma autoritário, com poder centralizado, para um espaço de emancipação humana, de reconhecimento de identidades, de grupos sociais e de trabalhadores.

Refletir sobre democracia, gestão escolar democrática e escola do campo é compreender que os espaços do campo apresentam singularidades e a maior delas é que a escola do campo não possui o caráter apenas de uma instituição educativa, mas ela é também, de fato, um símbolo cultural, pois possui vida comunitária, coletividade, laços expressivos de participação que solidificam o processo de democracia na escola.

Depreende-se que a efetivação do processo de democratização da escola do campo reside em ações da prática escolar pautadas na necessidade de melhoria da vida camponesa, ou seja, a gestão democrática da escola do campo contribui para a melhoria do processo de organização do trabalho na escola, pois permite a valorização das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos do campo. Além disso, propor um espaço de democratização é criar um ambiente articulador de desenvolvimento de políticas sociais, contribuindo a para melhoria desse contexto.

Buscar o sentido (social) e o significado (individual) é confrontar as concepções que os participantes desta pesquisa carregam. É trazer à tona o que representa a democracia para pessoas que buscam seu sentido e seu significado.

Conclui-se que o mapeamento das produções realizado apresenta resultados ainda incipientes em pesquisa sobre a temática em relação à gestão escolar na escola do campo. Os resultados apontam que ainda há muito que avançar no conceito de democracia, como também nos processos em relação à proposta de gestão democrática na escola do campo.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos aponta que há participação dos professores em sua elaboração e que eles buscam inserir ações que fortaleçam a identidade da escola do campo. Essa participação representa um avanço quando se busca instaurar processos democráticos no interior da escola.

Os depoimentos apontam que há que se repensar o conceito de democracia para caminhar para uma escola democrática com uma gestão democrática, na qual a escola seja um espaço de luta. Caldart (2009, p. 110) afirma que “[...] uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais.”

No decorrer desta pesquisa, no ano de 2018, houve a eleição para diretores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Esse anseio já havia sido percebido durante as entrevistas com os participantes da pesquisa. Nota-se que essa eleição pode trazer benefícios importantes para a organização do trabalho na escola, sendo um caminho em busca de uma gestão democrática.

Frente às análises tecidas, retoma-se o problema de pesquisa proposto: Quais os sentidos e os significados de democracia são atribuídos pela gestão escolar no interior da escola? E pelos professores e pais de alunos? Considera-se, pelo fato de se apresentar ainda como um processo novo, de transitoriedade, que ainda há dúvidas sobre esse questionamento e configura-se prematura a concepção dos sentidos e significados sobre democracia e gestão democrática na escola do campo.

Atribui-se à gestão democrática na Educação do Campo e na escola do campo um caminho a ser percorrido, na busca de conquistar novas possibilidades, para que sejam superadas as hierarquias e seja conquistada a emancipação do corpo docente, discente e administrativo, como também dos pais de alunos, avanço fundamental para uma escola que aqui, em discussão, está localizada no campo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. de. F. A; MARTINS, A. A. **Educação do Campo** – desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- ARROYO, M. G. **Quando a escola se redefine por dentro**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1995.
- ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Prefácio. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.
- ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. A educação Básica e o movimento do social do campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, C. M. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. (Parecer n. 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01.08.2017.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em 01.08.2017.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm> >. Acesso em 01.08.2017.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Estadual n. 4.621/2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE-MS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2007**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 12.11.2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 12.11.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Elaboração Regina Vinhaes Gracindo. [et. al.]. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão democrática**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Pradime. **Programa de Apoio aos dirigentes municipais de educação**. Brasília, DF, 2006 (Caderno, v. 3)

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Resolução complementar de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.147-176.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., CERIOLI, P.R., CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção por uma Educação do Campo**, n. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. Expressão popular, 2011.

CAVALCANTI, C, R. O movimento nacional por uma educação do campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão. In: COUTINHO, A, F (Org.). **Sobre políticas Educacionais no Brasil: interpretações acerca de lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CHAUI, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/14151>>. Acesso em: dez de 2018.

CORREA, D. M. das N; BATISTA, M.do S. X. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, M. de. F. A; MARTINS, A. A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. 2008 (no prelo).

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

ENGELS, F. MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Centauro, 2002.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (ORGS.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2006.

FERNANDES, M. B. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S. (Org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HORA, D. L da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papyrus, 1994.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2 ed. Braga: Centro de estudos em educação e psicologia, Universidade do Minho, 1998.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, J. S. **O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária.** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MARTINS, F. J. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção.** 2009. 282f. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **The German Ideology.** New York: Prometheus Books, 1998.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1, v 1, 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1959.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MOLINA, M (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: NEAD, 2006.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Cultivando Princípios, Conceitos e Práticas. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v.15, n. 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MOLINA, C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Revista em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

OLIVEIRA, I. B de (Org.). **A democracia no cotidiano da escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: Silva H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1988.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática. 2000.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, A. A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais.** João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, A. M. A educação do campo: um processo democrático de construção? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/315/485>. Acesso em 20 dez 2018.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. A. Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf> Acesso em 28.01.2019.

SILVA, M. S. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. In: URT. S. C. (Org.) **Políticas Educacionais e formação**: produção, projetos e ações em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

SOUZA, A. L. L de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. de F. F (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKI, L. S. (1996). **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (2001a). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS ANALISADOS

ARAÚJO, T. V. **Educação infantil do campo e gestores educacionais**. Ribeirão Preto 2014. Universidade de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) **disponível em:** <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20042015-105456/es.php>> **Acesso em 15 de julho de 2017**

BIERHALS, P. R. **Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F. DR. Jaime de Faria**. Porto Alegre 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72146/000882255.pdf?sequence>> Acesso em 15 de julho de 2017.

PIRES, A. M. M. da M. **Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil**. Pernambuco 2008. Universidade Federal de Pernambuco. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3986/arquivo3497_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 16 de julho de 2017.

MARTINS, S. M. S. **A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)**. Juiz de Fora. 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora 2015. Dissertação (Mestrado em gestão e avaliação da Educação Pública). Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/a-gestao-das-classes-multisseriadas-na-educacao-do-campo-no-municipio-de-inhambupe-ba>> Acesso em 15 de julho de 2017.