



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



IORIM RODRIGUES DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SIGNIFICADO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E RELAÇÕES
PARTICIPATIVAS**

Rondonópolis

2014

IORIM RODRIGUES DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SIGNIFICADO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E RELAÇÕES
PARTICIPATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586g SILVA, Iorim Rodrigues da.
Gestão democrática na educação do campo : o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas / Iorim Rodrigues da SILVA. -- 2014
146 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Gestão Democrática. 2. Relações participativas. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SIGNIFICADO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E RELAÇÕES PARTICIPATIVAS"

AUTOR : Mestrando Iorim Rodrigues da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 06/06/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição :Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição :UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Marilda de Oliveira Costa
Instituição :UNEMAT

Examinador Suplente Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição :UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 06/06/2014.

Dedico este trabalho aos meus pais José Rodrigues Trindade (Zé Guiratinga) e Gesilda da Silva Trindade que, apesar de pouco estudo pela falta de oportunidade, não mediram esforços para assegurar o estudo para seus filhos. A perda da lavoura e a entrega das terras para o banco obrigaram-lhes a sair do sítio onde moravam e partirem para Rondonópolis, ficando para trás todas as benfeitorias construídas, os fortes laços de amizades e os sonhos de uma vida melhor. Abriram mão de suas vidas para que os filhos pudessem ter “sorte melhor”, depositando na educação essa oportunidade. A eles, que sempre acreditaram que com o estudo tudo é possível, minha eterna gratidão e o gosto pelos estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, Autor da vida e de todas as coisas, por ter me concedido pais maravilhosos, força nos momentos difíceis e a graça de concluir o Mestrado e alimentar sonhos maiores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rondonópolis, pelo conhecimento compartilhado, pelo exemplo de dedicação à educação, ensino e pesquisa. Por acreditarem na educação e por buscarem contribuir com o processo de ensino no município de Rondonópolis-MT. Exemplos que serviram de motivação constante nesse percurso marcado por dificuldades, momentos de desânimo e desejo de desistir. Por me fazer acreditar e buscar a conquista da minha própria autonomia no desenvolvimento deste trabalho acadêmico. Pelos encontros nos grupos de estudos que serviram para o meu crescimento intelectual.

À professora Dr^a Lindalva Maria Novaes Garske, por sua simplicidade, humildade, carisma e, sobretudo, por sua **coerência docente**, o que gerou entre nós a cumplicidade necessária para que eu pudesse alavancar no conhecimento da produção científica. A você, Professora. Lindalva, que foi tão mãe quanto orientadora, meu respeito, carinho e minha eterna gratidão.

Aos professores Dr. Ademar de Lima Carvalho, Dr^a Marilda de Oliveira Costa e Dr^a. Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, meus sinceros agradecimentos pelas preciosas e relevantes contribuições que culminaram na qualificação deste texto.

De forma especial, agradeço aos meus filhos Júnio César, Shaieni Niara, Nathyelle Galvão e Bruna Eduarda. Aos genros e nora, e aos netinhos Júlia Manuely e José Fernando, razões das minhas maiores alegrias nesta existência, pelos quais sempre lutarei todas as batalhas.

A toda minha família e, de modo muito especial, aos meus irmãos, Sebastião, Iorades e Neiguimar que mesmo não tendo a oportunidade de acompanhar minha luta diária, sei que torceram pela minha vitória.

À amiga especial, Rosane, que sempre me incentivou e acreditou em mim quando eu já não acreditava. Obrigado pelo incentivo e pela injeção de ânimo quando se fizeram necessários, não me virou as costas e ainda procura me ajudar a encontrar o melhor caminho a seguir.

Aos outros pais que a vida me deu, Izaías Galvão e Miracy Centenário, que apesar do desencontro da vida nunca me abandonaram e não me deixaram naufragar no mar do desespero.

Sou grato por tudo que fizeram por mim e por me receberem como filho. E àqueles que como seus filhos se fizeram meus irmãos: Robson (in memoriam), Isáias, Andréia e Ony. Ao irmão Sérgio, meu “Cumpadi Fugueti” e ao meu afilhadinho Serginho.

Aos meus primos Adenilton, Ivanilson, Advanilson e Iranilza que acompanharam a caminhada, deram palavras de incentivo e torceram por mim nessa caminhada e em todas as outras que tenho empreendido.

Às minhas amigas Genialda e Luzinete por me oferecerem a oportunidade de sonhar e realizar esse Curso de Mestrado, ajudas pontuais e necessárias sem as quais jamais teria chegado aqui.

Aos meus amigos da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, Profissionais da Educação: os vigilantes, ASDs, professores, coordenadores, secretaria, equipe de apoio aos projetos e ao diretor da escola.

Ao amigo Sálvio pela compreensão da importância dos estudos e pelos incentivos à continuação dos mesmos. Sei que foi questionado pelos meus momentos de ausência na escola, mas manteve a postura e assumiu a responsabilidade junto comigo. Obrigado.

Aos meus amigos César Arruda e Pedro Ângelo, pelas aprendizagens compartilhadas e pela amizade construída. Amigos que me mostraram uma vida quando eu já não acreditava que pudesse existir.

A todos os colegas da terceira turma do mestrado por me ensinarem com simplicidade e excesso de generosidade; obrigado por me auxiliarem em todas as vezes de que precisei.

Aos educadores da escola investigada pela disposição e interesse em participar do processo desta pesquisa.

Também à Adriana, pessoa com quem penso que se é possível sonhar outros sonhos. Que a vida nos mostre o melhor caminho e que Deus nos dê sabedoria para as escolhas e discernimento para o que ela nos oculta.

Por fim, agradeço a todos meus alunos da EJA da Escola Carimã por me mostrarem que nunca há razão para desistir e que se deve buscar o aprendizado a todo e a qualquer tempo. Meus exemplos de vontade e persistência. São meus orgulhos e incentivo, obrigado!

A educação do campo deve ser entendida como um direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade, visto que quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural, condição fundamental para o entendimento do direito do exercício da cidadania.

FERNANDES, 2002, p.98

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós Graduação em educação, (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, tem 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 projeto político pedagógico 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 este 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 tomamos como autores basilares: 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 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 presente 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. Acredita-se que este estudo contribua para a avaliação das políticas públicas para a educação do campo, de modo que o papel da escola seja repensado e que o PPP constitua-se, na prática, como instrumento que fortalece a democracia com a participação de todos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Relações participativas. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This research linked to the Graduate Program in Education (PPGEDU / CUR / UFMT) in Teacher Training and Educational Public Policy, has as its object of study the school management in rural education: the meaning of the political pedagogic project in building the Democratic Management of the School. The overall objective was to analyze the understanding that teachers have about the meaning of the construction of the political pedagogic project process as a condition of building stock and participatory relationships within the school. To reach the goal, we adopted the interpretive qualitative approach, and the data collection was done through documentary analysis and questionnaire. The locus that enabled this study comprises a field school in the county Rondonópolis MT - taking as subjects six educators. To support the discussions in a critical perspective we take as basic education authors: Severino (1998 and 2006) ; Haddad (2012); Time (2007); Lück (1996 and 1998) and Oliveira (2005, 2007) . Conceptions of democratic management , its democratizing elements and organization of the Field Education were guided by reading authors such as Freire (1988 , 1997 , 2006) ; Arroyo (2005, 2006) ; Caldart (2004); Carvalho (2005, 2006) ; Garske (1998, 2000 , 2006) ; Gohn (2003) ; Paro (1993 , 1996, 2002 and 2004) ; Sander (1995 , 2005 and 2007. Was found in this study that teachers realize the importance of PPP to the democratization of management, but there is no consolidation of practices of effective participation of stakeholders in the school community which contributes significantly for autonomy and for consolidating more democratic management. Believe that this study will contribute to the evaluation of public policies for rural education, so that the school's role be reconsidered and that the PPP should be constituted in practice as a tool that strengthens democracy with the participation of all.

Keywords : Democratic Management . Participatory relationships. Political Pedagogic Project

LISTA DE ABREVIATURAS

ASD	Auxiliar de Serviços Diversos
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de mato Grosso
CF	Constituição Federal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	21
1.1 A relação entre gestão democrática e a construção da educação na perspectiva humanizadora.....	21
1.2 O projeto político pedagógico como possibilidade de construção de ações e relações participativas: noções básicas.....	32
2. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA SUA CONSTRUÇÃO.....	42
2.1 Educação do campo: noções básicas.....	43
2.2 Gestão democrática e a construção da política de educação do campo.....	57
2.3 Projeto político pedagógico e educação do campo: mecanismo de construção coletiva de processos democráticos.....	60
3 ASPECTOS ESSENCIAIS DA PESQUISA: BASES METODOLÓGICAS, CENÁRIOS E SEUS INTERLOCUTORES.....	69
3.1 Bases metodológicas.....	69
3.2 Cenário da pesquisa.....	72
3.3 Os interlocutores da pesquisa.....	74
4. O SIGNIFICADO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS: A FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO.....	76
4.1 Dados gerais da pesquisa de campo: breve análise.....	77
4.2 A Gestão democrática na relação com a construção de ações e relações participativas..	90
4.3. Projeto Político pedagógico como instrumento de construção de ações e relações democrática no interior da escola.....	97
ELEMENTOS CONCLUSIVOS.....	124
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado - Gestão Democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas - cujo objetivo foi analisar a compreensão que professores, inscritos em uma escola do campo, apresentam sobre o significado do projeto político pedagógico enquanto instrumento de construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas. Ele é resultado de um estudo bibliográfico e investigativo que busca, para além do cumprimento das exigências para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, contribuir com os estudos das políticas de gestão da educação, em especial, aquelas que têm como foco de análise o significado do projeto político pedagógico como instrumento de construção da democracia no interior da escola. É nesse prisma que entendo a relevância de um estudo dessa natureza.

O interesse por este objeto de estudo teve origem em reflexões que tenho feito sobre a minha prática profissional, pois há mais de vinte anos sou funcionário da Rede Pública Municipal de Ensino, na cidade de Rondonópolis-MT, exercendo as funções de professor, coordenador educacional e diretor escolar.

Iniciei o meu percurso profissional, como professor substituto, no mês de agosto de 1989, no ensino fundamental, mais precisamente, em uma 4ª série no período matutino, na Escola Rosalino Antonio da Silva – no Jardim Iguaçu – no ano de 1989. Em 1994, assumi a vaga de professor, obtida por meio de Concurso Público, na Escola Municipal Rosalino Antonio da Silva. Ali, atuei como coordenador escolar, no período noturno no ano de 1994, e diretor a partir do ano de 1995 até o ano de 1997, quando me transferi para a Escola Municipal Rural Fazenda Carimã.

Na Escola Carimã, atuei como professor, coordenador escolar (1998 a 2000) e diretor no período compreendido entre 2001 a 2004. Em 2005, transferi-me para a Escola Municipal Arão Gomes Bezerra e indo em 2006 para outra escola do campo, a Escola Municipal Rural Rui Barbosa, onde atuei em uma sala multisseriada com alunos de pré-escola à 4ª série. Nesta escola permaneci até 2010, retornando, em seguida, para a Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, onde me encontro lotado até o presente momento.

A experiência vivenciada ao longo de minha trajetória profissional fez com que eu entendesse que a educação escolar se constitui como um fenômeno complexo e histórico, produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos sociopolíticos, econômicos e culturais lhe apresentam. Fez com que eu entendesse, também, que a escola se constitui em uma organização social, como meio, com possibilidades de construção, no seu cotidiano, de práticas democráticas, tendo em vista que, como organização social, a escola se constitui como espaço em que se estabelece o processo educativo, que por sua própria natureza, deve se dar numa perspectiva coletiva.

Pensar o processo de democratização da escola, nesse sentido, requer o repensar a sua organização e gestão, o que implica na consolidação de mecanismos de construção da participação, como a eleição para escolha dos gestores, a consolidação dos Conselhos Deliberativos Escolares e a construção coletiva do projeto político pedagógico, elementos que compõem a gestão democrática, como princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de 2002.

A escolha de diretores pela via do voto direto da comunidade escolar, criação e consolidação de Conselhos Deliberativos Escolares com representantes dos diferentes segmentos que compõe a escola e a possibilidade de construção do projeto político pedagógico da escola, constituem-se como mecanismos de superação dos processos centralizadores de decisão, vislumbrando, com isso, a construção de um modelo de gestão no qual as decisões resultem de discussões coletivas, que envolvam todos os segmentos da escola no processo de organização/execução/avaliação das suas atividades, nas suas dimensões política, administrativa, pedagógica e cultural. Construir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da comunidade e dos atores diretamente envolvidos com a escola, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador.

O tratamento dado ao processo de construção de um modelo de escola na perspectiva de sua democratização exige, ao meu entender, que se esteja atento a esses mecanismos, entendendo-os não como um fim em si mesmos, mas como elementos que possibilitem a construção de ações e relações participativas democráticas no interior da escola. Nessa perspectiva, compreender a lógica dos processos de gestão implica em redesenhar o horizonte

político da gestão democrática como princípio de luta em prol da efetiva autonomia, compreendida como capacidade de cada povo de autogovernar-se, como capacidade de tomar para si a responsabilidade das tomadas de decisão daquilo que diz respeito à própria escola.

A gestão democrática como prática participativa, pressupõe a busca de caminhos possíveis para sua concretização. Essa concretização, por sua vez, depara-se com uma série de problemas, que precisam ser apresentados e considerados como elementos para reflexão. Infelizmente não são problemas novos, muitos destes já foram, inclusive, exaustivamente debatidos e analisados por vários teóricos e profissionais da educação.

A efetivação do processo de democratização da gestão da escola pública implica, por sua vez, na compreensão, por parte dos diferentes segmentos que a compõem, da necessidade de partilha do poder, de sensibilidade para organização das atividades da escola, o levantamento das intencionalidades da comunidade escolar e as escolhas responsáveis e coletivas. A escola, desse modo, pode ser pensada e organizada coletivamente e os meios para efetivação das práticas coletivas podem estar contemplados no projeto político pedagógico (PPP) da escola.

De acordo com Rodney Garcia,

O Projeto Político Pedagógico da escola é resultado de um pressuposto e de uma prática de gestão. Gestão esta implicada em pensar com o conjunto da escola pais, alunos, professores, funcionários os destinos da educação, da educação escolar. Ao pensar a educação do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico, implica em tomar atitude, em construir método, metodologia, objetivos e finalidades que, por sua vez, implicarão em ações, resultados, em trabalho (GARCIA, 2008, p. 122-123).

Dada à relevância do PPP na organização da instituição escolar, Garske (1998), enfatiza que:

Tal projeto define, portanto, princípios, finalidades, elementos do diagnóstico, estratégias e metas que contribuem com a escola no cumprimento de sua especificidade e, quando construído coletiva e democraticamente, possibilita a participação de diferentes segmentos da escola em torno de um projeto comum (...) organizar interesses diferenciados em torno de metas comuns (...) enfim, a construção de processos democráticos no interior da escola e, possivelmente, o alcance da melhoria do processo ensino aprendizagem, sendo esse o significado a ser atribuído ao projeto político pedagógico (GARSKE, 1998, p. 21).

Em se tratando da educação do campo, a participação na elaboração do PPP é condição essencial para construção da escola de se que necessita e a que se aspira, uma vez que, como argumenta de Arroyo (2006):

A escola do campo traz marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela tem direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de renda, de condições, nem sequer das distancias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo (ARROYO, 2006, p.53).

A tentativa de superação desse tipo de problema depende, em primeira instância, da construção, pelos segmentos da escola, de ações e relações participativas. Nesse sentido, é possível entender que os processos democráticos se constroem com a prática da participação, aprendizado nas tomadas de decisão com igualdade de direitos; uma participação responsável e comprometida, com sujeitos autônomos capazes de conduzir uma organização da prática pedagógica escolar autônoma, com capacidade de garantir a sua própria transformação, possibilitando a libertação e um novo modo de pensar e agir.

A discussão em torno da construção de uma educação escolar voltada para o campo, que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, pressupõe, para tanto, um conjunto de transformações no que tange à concepção de educação escolar, de escola, do papel da escola, de currículo, de gestão, de projeto político pedagógico e de transformação dos educadores dessa escola, como principais agentes desses processos.

No que tange à transformação dos processos de gestão escolar, a referência é o princípio da gestão democrática que diz respeito, segundo o texto base da Educação do Campo (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999), na ampliação quantitativa e qualitativa do acesso às escolas do campo; maior participação da população nas tomadas de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e sobre as propostas pedagógicas; maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa, como forma de validação das decisões já tomadas anteriormente pelos gestores; na criação de coletivos pedagógicos, capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações concretas.

O exposto até aqui nos inclina a levantar as seguintes questões: Como os professores concebem a gestão democrática a partir do Projeto Político Pedagógico da escola? Os professores compreendem o PPP como instrumento fundante da gestão democrática da escola? A elaboração e avaliação do PPP da escola são concebidas pelos professores como instrumento da gestão democrática? Na concepção dos professores, a participação no processo de construção do PPP produz gestão democrática?

No que diz respeito à elaboração das questões de pesquisa, Flick (2004) nos lembra do fato de que,

As questões de pesquisa são como uma porta para o campo da pesquisa em estudo. Se as atividades empíricas investigadas produzirão ou não respostas, isso dependerá da formulação dessas questões. Sujeita também à formulação está a decisão quanto a quais métodos são apropriados e quem (isto é, que pessoas, grupos ou instituições) ou o que (isto é, que processos, atividades, estilos de vida) deve ser incluído no estudo. Os critérios essenciais para a avaliação de questões de pesquisa abrangem sua solidez e clareza, mas também o questionamento quanto à possibilidade de respondê-las dentro do esquema de recursos determinados e limitados. (FLICK, 2004, p. 68)

É interessante ressaltar que essas questões compõem a pesquisa que foi desenvolvida com enfoque no potencial que há no processo de construção do projeto político pedagógico das escolas do campo como meio que favorece o desenvolvimento de práticas democratizantes da gestão escolar, além de que um projeto desta natureza pode prever e possibilitar as ações e relações democratizantes no âmbito do cotidiano da escola, dadas à estrutura, à exigência e à relevância da função social que a escola desempenha na vida das pessoas.

Nessa perspectiva, os novos cenários em que a gestão democrática da escola pública está inserida podem ser compreendidos como um processo amplo da emancipação humana, ao qual se considere como uma exigência para que se alcance a autonomia e a construção democrática e, que, sendo estes dois aspectos indissociáveis, assegure ao gestor as ações e as articulações necessárias na luta constante por uma escola cidadã. Sob a luz desse cenário, o gestor é um dos articuladores do processo de democracia da gestão escolar e responsável pela condução deste processo no chão da escola.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a compreensão que os professores, inscritos em uma escola do campo, apresentam sobre o significado do projeto político pedagógico

enquanto instrumento de construção de ações e relações participativas na escola, portanto, democráticas. E os objetivos específicos foram analisar como os professores concebem a gestão democrática a partir do Projeto Político Pedagógico da escola; analisar se os professores compreendem o PPP como instrumento fundante da gestão democrática da escola; analisar se, na concepção dos professores, a participação no processo de construção do PPP produz gestão democrática e analisar, a partir do olhar dos educadores, se o processo de construção do PPP ocorreu de maneira democrática de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação.

Desse modo, para que se pudessem alcançar os objetivos propostos neste estudo, especificamente o conceito de gestão democrática, seus elementos democratizantes, levando em consideração a concepção de gestão democrática na escola do campo, a organização do estudo se deu em torno de duas grandes partes: primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em que foram selecionadas as fontes que contribuíram para com a fundamentação teórica necessária para a efetuação da análise dos dados. Na segunda parte, foi realizada uma análise documental e a pesquisa empírica propriamente dita.

Durante o estudo ficou evidente que o primeiro aspecto a ser considerado por aquele que se propõe desenvolver uma pesquisa é a escolha do objeto a ser estudado e a bibliografia a ser utilizada, na medida em que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre o objeto selecionado, configurados como elementos que dão sustentação, do ponto de vista teórico, ao trabalho a ser realizado. Neste procedimento metodológico, realizou-se o levantamento bibliográfico, leitura de artigos relacionados ao tema, leitura de livros, dissertações e teses acerca da temática na busca das informações teóricas para a constituição da problemática estudada, além de elaborar fichamentos.

Neste momento de levantamento dos estudos já realizados sobre o tema, tenho como horizonte a compreensão, com base em Ruiz (2002), de que a bibliografia se configura como,

...o conjunto dos livros escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificados ou anônimos, pertencentes a correntes de pensamento diversas entre si, ao longo da evolução da Humanidade. E a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica (RUIZ, 2002, p.58).

Para subsidiar as discussões numa perspectiva crítica da educação tomei como autores basilares: Severino (1998 e 2006); Haddad (2012); Hora (2007); Lück (1996 e 1998) e Oliveira (2005 e 2007). As concepções de gestão democrática, seus elementos democratizantes e organização da Educação do Campo foram norteados pela leitura de autores como Freire (1988, 1997, 2006); Arroyo (2005 e 2006); Caldart (2004); Carvalho (2005 e 2006); Garske (1998, 2000, 2006); Gohn (2003); Paro (1993, 1996, 2002 e 2004); Sander (1995, 2005 e 2007), entre outros. O ponto de partida deste estudo envolve, inicialmente, a temática da Educação de qualidade social na visão freireana, numa evolução que contempla a Gestão Democrática.

Os resultados desse estudo estão organizados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento alguns conceitos pertinentes à educação, além de tecer algumas considerações acerca da gestão participativa, democracia, autonomia, cidadania e participação, entendendo o processo de gestão na Escola do Campo na perspectiva de que pode ser desenvolvida através do diálogo entre todos os segmentos da escola, concebendo a dialogicidade, por sua vez, como fundamental para a articulação, comunicação e participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo educativo, com o objetivo único a ser alcançado que é a máxima aprendizagem e a qualidade do ensino prestado pelas escolas.

No segundo capítulo, verso sobre algumas trajetórias percorridas, ao longo da história, pela escola rural na tentativa de consolidação de uma Educação do Campo, além da consolidação de processos de gestão democrática da escola, apontando os desafios que se encontram no novo conceito de gestão nas escolas, ressaltando a participação, autonomia e cidadania para a prática de democratização da mesma, bem como sobre a consolidação do Conselho Escolar e a importância do processo de construção do Projeto Político Pedagógico como princípios basilares da gestão democrática escolar.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, considerando-se os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, a caracterização da unidade escolar em estudo, e os sujeitos da pesquisa, levando em conta o entendimento acerca da construção da autonomia escolar em um processo de democratização da gestão.

No quarto e último capítulo, que foi construído a partir dos relatos dos sujeitos da investigação, apresento os dados e os resultados da pesquisa que foi desenvolvida com base no questionário, nos documentos da escola e nos documentos oficiais. Realizo o processo de análise

interpretativa com a finalidade de responder à questão problema e buscar atingir os objetivos propostos para o estudo.

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997a, p. 82)

O presente estudo parte do pressuposto de que a gestão democrática e os elementos que a compõem, para que se constituam como instrumento de construção de ações e relações participativas e democráticas no interior das unidades escolares, necessita “ser provocado, vivido e apreendido por todos que pertencem ao contexto social imediato da organização escolar” (HORA, 2007a), sujeitos estes, responsáveis pela organização, execução e avaliação das ações e relações pedagógicas, administrativos, políticas e culturais que dão sustentação à materialização das intencionalidades estabelecidas no projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

O estudo acerca da gestão democrática tendo como foco de análise o projeto político pedagógico na sua relação com a construção de ações e relações participativas e democráticas implica na reflexão acerca do conceito de educação, do caráter coletivo de gestão democrática e seus principais elementos, dando ênfase ao projeto político pedagógico, aqui entendido como instrumento indispensável na construção dos processos democráticos no interior da instituição escolar de caráter público. Assim, o propósito neste primeiro capítulo, é apresentar o referencial teórico que fundamenta a concepção de educação, de gestão democrática e de projeto político pedagógico que subsidiará a análise proposta neste trabalho investigativo.

1.1 A relação entre gestão democrática e a construção da educação na perspectiva humanizadora

O ser humano se apresenta no mundo com um potencial que o constitui como humano. Esse potencial, por sua vez, vai concretizando-se ao longo da vida mediante as relações estabelecidas. Segundo Severino (1998), com as diferentes práticas sociais: produtiva, social e

simbólica. Essas relações que o constitui na condição do ser humano implica, por sua vez, na criação de instituições que, na perspectiva coletiva, possam contribuir de forma significativa, como por exemplo, a educação formal, por meio da organização da escola e das relações pedagógicas ali estabelecidas.

Para que a educação formal contribua para com a concretização do ser humano como humano é salutar entender que, o homem tem,

...um jeito especificamente humano de realizar a sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica. É assim um ser que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Não é apenas uma realidade pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade. Ela não é dada sequer como um programa rígido tal como ocorre no plano natural do código genético dos seres vivos (SEVERINO, 1998, p. 83).

Ainda, como enfatiza o próprio autor (2006), assim,

...se se espera que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na implementação dessas mediações mais básicas, que são as mediações práticas, de modo a contribuir para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais (SEVERINO, 2006, p. 309).

Educação escolar é aqui entendida como um projeto educacional intencional que estabelece um entrecruzamento com o projeto histórico e social, e que, em função deste entrecruzamento, são estabelecidas as intencionalidades, que tem orientado a organização da escola no cumprimento de sua função social que, na argumentação de Severino (1998), se constitui como um meio de preparação do indivíduo para a sua inserção na prática produtiva (trabalho), na prática social (sociabilidade) e na prática simbólica (cultural).

No contexto brasileiro, a educação escolar já é concebida, inclusive, como um direito humano. Conceber a educação como direito humano significa, para Haddad (2012), garantir a sua inclusão entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, segundo o autor, a alegação de que algo é um direito humano,

É dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição social. Esse é o caso da educação, reconhecida como o direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. (...) Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades, construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. (...) A educação é um elemento fundamental para a realização dessas características. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte (HADDAD, 2012, p.215).

A compreensão da educação, no seu sentido mais amplo, como aponta Haddad, se encontra referenciada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9394/96, que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino e pesquisa, em instituições próprias, quando ali fica estabelecido, no seu artigo 1º, que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, Lei nº 9394/96)

Quando se trata, especificamente, dos processos formativos nas instituições de ensino e pesquisa, se trata na realidade da educação no âmbito da escola, enquanto espaço privilegiado de realização da educação sistematizada que deve se dar pela ação dialógica, pela conformação da consciência crítica, que ainda carece de um trabalho de formação democrática, a qual, “ao proporcionar valores e conhecimentos, possibilita uma formação para o exercício da cidadania” (HORA, 2007a, p. 32).

Esta carência, por sua vez, é resultante do modelo estabelecido à prática administrativa, cuja origem está na administração científica taylorista, que do ponto de vista conceitual, tem sua influência no positivismo que, segundo Sander (1995), se reflete na ênfase dada aos conceitos de ordem, equilíbrio, harmonia e progresso na organização e no funcionamento das instituições políticas e sociais.

Uma prática administrativa que, segundo Hora (2007a),

...está assentada nos fundamentos da organização e do controle dos processos de trabalho, expressos pela instituição da gerência científica que, em grande medida, foi também assumida como um dos elementos fundantes da gestão escola (HORA, 2007a, p. 33).

Se nos reportarmos à forma como foi concebida e realizada a luta pela democratização da escola pública, no contexto brasileiro, observaremos que parte dessa história representa, na realidade, uma forte tensão entre o processo de centralização e o de descentralização da gestão da educação. O processo de centralização do comando e das tomadas de decisão tem se firmado, cada vez mais, na esfera federal, ficando a política de descentralização servindo apenas como mecanismo de racionalização de recursos financeiros e materiais se constituindo, na realidade, como uma política de desconcentração de responsabilidade.

Em contraposição ao caráter burocrático de gestão surge, no interior da escola pública, a partir do final dos anos 1970, uma série de discussões que, articuladas aos movimentos sociais mais amplos (movimentos sindicais, partidários, de moradores de bairros, dentre outros), que buscam organizar-se no intuito de conquistar direitos sociais e políticos, dentre os quais se destaca o direito público e inalienável de acesso à educação escolar. É nesse contexto que se dá início, em diferentes Estados e municípios brasileiros¹, aos movimentos pela implantação de processos democráticos de gestão nas escolas públicas estatais, tornando-se, com isso, a gestão democrática do ensino público um princípio na Constituição Federal em 1988.

Essa promulgação significou a institucionalização, em âmbito federal, de práticas que vinham ocorrendo em alguns sistemas estaduais e municipais, sendo parte delas já amparadas por instrumentos legais produzidos pelos respectivos poderes legislativos ou pelos executivos locais. Todavia, a implementação de um modelo de gestão calcado em princípios democráticos, no interior das instituições educacionais, não tem demonstrado ser uma tarefa fácil. São vários os fatores, como a centralização do comando e do poder de decisão, que têm sido apontados como responsáveis pelas dificuldades com as quais se tem deparado nesse processo.

A própria LDB/96, estabelece para organização, execução e avaliação da escola, no seu artigo 3º, Inciso VIII, o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma desta própria lei e da legislação dos sistemas de ensino, em consonância com o princípio da gestão democrática estabelecido na Constituição Federal de 1988, enquanto resultado das lutas desenvolvidas pelos

¹ Nos Estados de Mato Grosso e Paraná na rede estadual e em redes municipais como Cuiabá e Rondonópolis.

trabalhadores da educação, princípio esse, cuja viabilidade de materialização depende do envolvimento pleno e efetivo da comunidade escolar.

Discutir, no entanto, gestão democrática no interior da educação pressupõe entendermos que,

No Brasil duas tendências opostas têm predominado: a centralização e a descentralização. Entretanto, a tendência à centralização sempre foi predominante, mesmo em períodos quando o discurso oposto sempre esteve presente. O movimento de descentralização não é um fato isolado, pelo contrário, é um dos elementos de uma reforma mais geral das estruturas e dos procedimentos dos governos nacionais (LIMA, 2007, p 59).

Essa centralização do comando e do poder de decisão, que mesmo com a gestão democrática continua forte, tem se explicado nas esferas administrativas centrais, nos últimos tempos, pela dependência estabelecida entre o governo central e os governos estaduais com os grupos econômicos internos, mas, sobretudo, com as “poderosas” forças externas, em especial, com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI, decorrendo daí o pouco, ou quase nulo, o poder que o setor da educação ocupa nos espaços em que as tomadas de decisões mais gerais da educação acontecem. O Banco Mundial tem exercido um papel fundamental no que se diz respeito à “determinação” das políticas educacionais no contexto brasileiro.

Ao analisar as influências externas, no desenvolvimento de políticas educativas, sobre os países em desenvolvimento, em especial as do Banco Mundial, Verger e Bonal evidenciam como elas ocorrem:

El Banco Mundial no cuenta con un mandato oficial en educación debido a que la UNESCO es formalmente la institución del sistema de Naciones Unidas especializada en educación. No obstante, paradójicamente, el Banco se há convertido en una de las organizaciones internacionales más influyentes en ámbito de La educación para el desarrollo (...) podría considerarse que el Banco tiene un amplio e implícito mandato en educación. Debido al alcance territorial del Banco Mundial, sus métodos de estudios y sus recomendaciones deben ser aplicables necesariamente a diferentes contextos sociales y sistemas educativos. (VERGER e BONAL, 2011, p. 919).

Sander (1995) nos chama à atenção sobre as influências externas na administração pública, pela adoção de receitas de administração concebidas em outros ambientes culturais,

tendo em vista interesses econômicos e políticos diferentes daqueles dos países da América Latina, em que os benefícios das tecnologias organizacionais e administrativas geralmente vinham acompanhados de elevados custos econômicos, políticos e sociais, além da falta de relação com o processo histórico de desenvolvimento local.

Ainda, de acordo com o que argumenta Sander (1995),

Importou-se para a educação a visão empresarial de gestão com a preocupação da adoção de soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos, cujas análises e prescrições se pautavam por um enfoque tecnocrático e as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos ocupavam um lugar secundário. A pedagogia deveria oferecer soluções técnicas para resolver racionalmente os problemas reais que enfrentava a administração da educação (SANDER, 1995, p.89).

Esse enfoque tecnocrático se explica, na verdade, na adoção generalizada de princípios da organização empresarial nos estudos e nas práticas de administração dos sistemas educacionais e das escolas com base no pressuposto de que tais princípios eram automaticamente aplicáveis à administração e gestão de qualquer instituição, independentemente de sua natureza e de sua constituição social, cultural e educacional.

Desta forma, ao pensarmos em um processo de democratização da gestão escolar, um dos pontos de partida é justamente o de se ter a clareza do que seja gestão e de como se caracteriza a gestão democrática, uma vez que concomitante à construção deste modelo de gestão tem se dado uma nova forma de organização da escola. Na verdade, no momento atual, ao pensarmos em gestão, conforme discute Silva Júnior (2002), o termo vem carregado de sentidos trazidos do meio empresarial e a sua consequente “mercadorização” do ensino e das ações desenvolvidas na escola. Esses sentidos trazem a ideia de “gerencialismo”, que conforme discussão realizada por Ball (2005):

(...) tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. (...) Em outras palavras, o gerencialismo representa, no setor público, uma nova forma de poder (...). O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. (...) as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. (...)

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e comparações de desempenho. Novas formas de disciplinas são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. (BALL, 2005, p. 544-547)

No tocante ao que se refere à escola pública, a promulgação da gestão democrática como princípio do ensino público, significou a institucionalização, em âmbito federal, de práticas que vinham ocorrendo em alguns sistemas estaduais e municipais, sendo parte delas já amparadas por instrumentos legais produzidos pelos respectivos poderes legislativos ou pelos executivos locais. Ao contrário dos modelos de administração calcados em princípios do enfoque tecnocrático, a gestão democrática zela pela validade ética e pela participação efetiva dos sujeitos da comunidade da qual ela faz parte.

Todavia, a implementação de um modelo de gestão, calcado em princípios democráticos, no interior das instituições educacionais, não tem demonstrado ser uma tarefa fácil. São vários os fatores que têm sido apontados como responsáveis pelas dificuldades com as quais se tem deparado nesse processo. Por outro lado, não se deve esquecer que as mudanças ocorridas na educação brasileira, contidas no Plano Decenal da Educação para Todos (1993), na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) e na nova LDB/96 refletem ideias divulgadas por propostas internacionalmente formuladas. Dentre elas, a estudiosa do assunto, Sofia Lerche Vieira (VIEIRA, 2001, p.136-141) destaca, justamente, o fortalecimento da gestão e autonomia das escolas propondo a descentralização e a democratização do processo de tomada de decisões – denominado gestão democrática, momento em que os dirigentes escolares passam a ser chamados de gestores.

Trabalhos acadêmicos referentes à implementação da gestão democrática nessas instituições têm demonstrado que, apesar da possibilidade de construção pelas escolas desse modelo de gestão já ter sido garantida, do ponto de vista jurídico-legal, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 em 1996, ainda hoje, em pleno do século XXI, a escola vem enfrentando algumas dificuldades, como a consolidação da participação efetiva dos segmentos que compõem a escola, abertura ao diálogo,

descentralização do poder e das tomadas de decisão.

Por outro lado, Fonseca, Oliveira e Toschi (SD, p.02) , ressaltam que a última década do século XX marca o fortalecimento de uma tendência mundial à formulação de políticas para o desenvolvimento da gestão educacional, em especial, no âmbito da educação básica, objetivando fazer com que as instituições públicas trilhem o mesmo caminho organizacional, na linha de “autogestão” e que as aproximem de suas congêneres do setor privado.

Essa proposta pode ser considerada, no dizer de Fonseca *et al* (SD), como uma proposta de cunho reformista, visto que ela tende a viabilizar apenas a modernização da escola, mas não se presta a diluir o conservadorismo das concepções sobre o ensino e a aprendizagem e nem sobre o aluno. Nessa perspectiva, as mudanças localizam-se, de modo geral, na estrutura do sistema educativo, limitando-se a questões econômicas voltadas para a racionalização de gastos e eficiência operacional, constituindo-se, basicamente, como uma inovação orientada para resultados ou produtos.

Essa é uma tendência que ganha espaço significativo nos documentos legais, que tratam do estabelecimento das diretrizes que dão sustentação à forma de organização da estrutura e do funcionamento das instituições educativas no contexto brasileiro, contrariando, de certo modo, as expectativas dos grupos sociais que, desde o final dos anos 1970, têm se comprometido com a luta pela construção da gestão democrática nas escolas públicas.

A pesquisa realizada por Mendonça (2001), cujo propósito foi analisar como os sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal e dos municípios organizaram-se para responder ao ordenamento constitucional que estabeleceu a gestão democrática como princípio do ensino público e em que níveis adaptaram suas legislações e normas, sua estrutura administrativa e seu funcionamento às demandas por participação, colocou em evidência o fato de que as dificuldades e as resistências na implantação de processos democráticos no interior da escola ainda são muito intensas.

O autor buscou demonstrar, com base nos resultados da pesquisa, que as dificuldades e resistências, identificadas pelos próprios agentes do Estado, responsáveis direta e indiretamente pela administração dos sistemas de ensino, encontram-se no campo da organização e do funcionamento geral do Estado e na relação nem sempre tranquila de sua elite político-administrativa com os demais atores sociais. Para esses agentes, os principais fatores que

dificultam e que criam resistências na execução de políticas públicas voltadas para a construção de processos democráticos de gestão no interior dos sistemas de ensino são, na visão de Mendonça:

... a interferência dos coronéis da política, a interrupção de políticas do governo, o excessivo poder dos burocratas, a cultura pouco democrática, o corporativismo dos profissionais da educação, e, por último, a desconfiança da sociedade em relação ao Estado e suas iniciativas. Esses Fatores que caracterizam, de certo modo, uma forma patrimonial de organização e execução das políticas estatais, em conformação às técnicas racionais e democráticas. (MENDONÇA, 2001, p. 94)

Na interpretação de Mendonça, isso decorre, justamente, da forma patrimonial como está estruturado o Estado, que abarca esses sistemas, forjando-lhes um tipo de organização que se amolda às mudanças, adotando, tão somente, uma aparência de modernidade. Desse modo, na afirmação do autor,

É essa maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado que permite que as políticas públicas, de que a gestão democrática do ensino público é apenas um exemplo, sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas. O governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se fosse estatal, numa “versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo” (MENDONÇA, 2001, p. 97).

É importante, contudo, entender que esse poder pessoal, enquanto característica básica do Estado patrimonial tem permitido a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, vista como fator que dificulta a implantação de processos democráticos de gestão. Essa busca é, também, evidenciada por Stoffel (2011) em sua dissertação de mestrado:

Gestão democrática busca ampliar a qualidade da educação a partir da construção coletiva que deve envolver todos os seus segmentos, por meio de seus representantes nos conselhos escolares, com vistas a efetivar a função social da escola. Para tanto, dispõe da dimensão pedagógica, enquanto atividade fim essencial e a dimensão administrativa, relacionada à gestão de pessoas e materiais, concebida como atividade meio; sendo caracterizadora do modelo de gestão adotado, a forma como a unidade escolar organiza estas atividades. (STOFFEL, 2011, p. 56)

Torres e Garske (2000, P. 67-68), numa pesquisa em que discutem as dificuldades

presentes no processo de implementação da gestão democrática nas escolas da rede estadual do Estado de Mato Grosso, acabam reforçando estudos feitos por Fonseca, Oliveira, Toschi, ao alegar duas situações que têm se colocado como limites desse processo. Uma delas se refere ao esforço de banimento da cultura autoritária pela própria comunidade escolar, em função da convicção arraigada sobre a necessidade de atitudes autoritárias para o estabelecimento da ordem, da organização e do mútuo respeito no ambiente escolar; a outra está relacionada com as dificuldades decorrentes da descontinuidade administrativa e política no campo da educação.

Na realidade, por se tratar de uma organização fundada em princípios burocráticos, a escola acaba veiculando um imaginário de ordem que valoriza o alinhamento institucional, a tecnoestrutura, a mentalidade de aceitação e de adaptação às normas instituídas, até porque os diferentes segmentos que participam de sua gestão são considerados como constituídos de elementos homogêneos, cuja função é a de garantir o funcionamento “perfeito” da máquina administrativa dessa instituição, atuando sempre como um grupo-sujeitado. Este é um dos principais fatores que faz com que propostas de gestão, pautadas em princípios democráticos, como por exemplo, participação, descentralização de poder de decisão, autonomia, tenham dificuldades em ser implementadas.

Neste sentido, a ideia que deve ser repassada é a de que a cultura democrática, diferentemente da cultura autoritária pressupõe, como afirma Torres (TORRES apud GARSKE, 1998, p.72) , “consciência esclarecida e crítica”. Ao discutir alguns pontos que diferenciam a cultura autoritária da democrática, esta autora busca explicitar que a cultura autoritária é, reconhecidamente, um forte elemento limitativo das práticas democráticas, pois os mais caros valores nela presentes, como o individualismo, o egoísmo, a competição, e o presenteísmo contrariam, frontalmente, os princípios da comunidade de interesses, da solidariedade, do diálogo com vistas à construção coletiva.

Estes últimos são valores típicos da consciência crítica que se reconhece, e por isso mesmo, são capazes de identificar a mudança como instrumento de humanização. A cultura autoritária demarca, de forma rígida e hierárquica, as posições dos homens na execução de uma tarefa coletiva. Já a cultura democrática é maleável, ela utiliza-se do princípio da ação-reflexão-ação, como forma de aperfeiçoar um processo. A cultura autoritária vê a mudança como sinônimo de caos. A cultura democrática, ao contrário, utiliza-a como um meio de

aprimoramento.

Há que se considerar, todavia, que as análises dos diferentes aspectos da realidade e, no caso específico, da educação escolar e da gestão escolar, não podem se restringir tão somente a enfoques macroestruturais, que apontam motivos sociais, políticos e econômicos, como únicos responsáveis pelas dificuldades encontradas na implementação de um modelo de gestão calcado sobre processos democráticos. É pertinente complementá-las com análises que enfoquem a dimensão cultural, a qual permite uma compreensão do que ocorre efetivamente no cotidiano da escola, mas, precisamente, sobre como os diferentes segmentos desta instituição vivenciam as práticas cotidianas, tanto dentro como fora da sala de aula, permitindo, assim, uma compreensão das ações e relações participativas que se constroem no âmbito escolar.

O que, para a sua realização, conforme ressalta Freitas (2007),

À gestão escolar cabem aspectos administrativos e pedagógicos que orienta, e definem as questões relativas à qualidade da aprendizagem dos alunos e de sua formação cidadã, os valores que absorverão, ou seja, o resultado de todo o processo educacional e o desenvolvimento de suas potencialidades para serem produtivos e felizes na sociedade e na família (FREITAS, 2007, p. 71).

No entanto, considere-se que a gestão democrática, na sua relação com a qualidade do trabalho ofertado pela escola, mesmo contando com um corpo de professores e funcionários competentes, pelo que evidencia Freitas (2007), não tem o poder de realizar tudo que dela se espera. Faz-se necessário ter claro que o trabalho deve ser conjunto, não somente com a comunidade escolar e local, mas também, com os órgãos centrais da educação, com os poderes constituídos, como as secretarias de educação e com os órgãos responsáveis pela implementação das políticas para a educação.

Instaurar processos democráticos na escola exige, portanto, a clareza do que significa efetivamente o processo de democratização da escola para cada um de seus segmentos, especialmente do significado da democracia. De acordo com Hora (2007a), é importante

Compreender o processo democrático e assumir práticas nessa direção pressupõe a discussão do conceito de democracia, pois seu exercício envolve uma série de valores que nem sempre são partilhados pelos que a defende, dificultando sua definição quando tratamos de sua aplicação na escola (HORA, 2007, p. 48).

É importante ter a clareza de que democracia não diz respeito tão somente a uma forma de governo. Democracia é muito mais do que forma de governo. E que concordamos com o pensamento de Hora (2007a), para ela, Democracia é modo de vida. É a forma como as pessoas agem, estabelecem relações, o que exige, para o seu exercício, um conjunto de condições que devem ser adotadas, pelos sujeitos que compõem uma instituição, a fim de concretizar o princípio fundamental da participação. Segundo a autora, estas condições dependem de se assegurar alguns pontos, tais como:

O livre fluxo das ideias, permitindo às pessoas o acesso à informação; a fé na capacidade individual e coletiva; uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; a preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum; a preocupação com a dignidade e os direitos das pessoas; a compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto nação; a compreensão acerca da importância da organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (HORA, 2007, p. 52)

Esse processo, por sua vez, depende da tomada de consciência de que a gestão democrática só se constitui quando entendida como um projeto coletivo, como um projeto cuja compreensão seja a de que o desenvolvimento dialético de qualquer sistema social, intrinsecamente trabalhado por forças contraditórias, não consegue se viabilizar de forma mecânica e linear, e que, nesse sentido, embora o projeto político pedagógico não se constitua como um único mecanismo que contribui com a construção da democracia, pode ser considerado como o passo mais importante na organização da estrutura e do funcionamento da escola: na construção de ações e relações participativas e democráticas.

O PPP só tem sentido, nesse processo de construção da escola democrática, enquanto orientador da organização da prática pedagógica, se for compreendido como síntese do trabalho coletivo da comunidade educativa da escola.

1.2 O projeto político pedagógico como possibilidade de construção de ações e relações participativas: noções básicas

Pensar a gestão escolar numa perspectiva coletiva é, na realidade, pensar a possibilidade de uma nova e diferente forma de organização da escola atual. É pensar, basicamente, na redefinição da cultura organizacional ali instaurada, pois, sem essa redefinição as mudanças pretendidas correm risco de se tornarem ineficazes. De acordo com Garske (1998), quando nos referimos à necessidade de uma nova e diferente organização da escola atual, referimo-nos, na realidade, à construção de uma nova escola a partir da escola atual, ou seja, a partir da escola que está aí em pleno funcionamento, com suas mazelas, suas dificuldades, seus limites, mas também com suas possibilidades.

Ao discorrer sobre a necessidade da organização da escola, Veiga (1995) diz que o enfrentamento de um desafio dessa natureza pressupõe um referencial que fundamente a construção do projeto numa perspectiva coletiva, o que significa a adoção dos pressupostos teórico-metodológicos indispensáveis à concretização de concepções assumidas coletivamente. Nesse sentido, afirma a autora, temos de nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica e viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação escolar. Outra questão de suma importância apontada por ela, é a de que a possibilidade de construção de um projeto educativo numa perspectiva coletiva exige, minimamente, uma mudança significativa na concepção de projeto e na própria postura da administração central.

Para a autora, na medida em que os diferentes segmentos da escola propõem-se a construir coletivamente o projeto da escola, o que é plenamente assegurado pelas leis que regem a educação nacional, eles precisam entender que um projeto dessa natureza não pode se constituir apenas como um mecanismo de rearranjo formal da escola, não se pode prestar a uma simples inovação da escola. Ela pode se constituir como um mecanismo de diluição do conservadorismo que norteia a concepção de poder, de escola, de ensino e aprendizagem, de aluno, considerando o PPP e o seu processo de elaboração como elemento essencial na construção de ações e relações participativas e democráticas.

Verificar se os professores compreendem o PPP nessa relação implica, para o pesquisador, desvendar a compreensão que os professores tem do PPP como instrumento de mediação da gestão democrática. Para tanto, serão necessárias reflexões sobre qual é, de fato, a noção de projeto político pedagógico que está na base de nossa reflexão, quais os elementos considerados como essenciais no processo de construção coletiva de um projeto educativo que

precisam ser refletidos e de quem é a responsabilidade pela construção de um projeto dessa natureza.

O presente estudo se insere numa noção de projeto político pedagógico que vai além do simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas ou da ideia de que um projeto educativo se constitui como algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. A compreensão aqui é a de que um PPP se constitui,

... como um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. [...] O núcleo, no caso, é uma intencionalidade, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade direta (SEVERINO, 1998, p. 82).

O projeto, assim entendido, não pode ser considerado como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento a ser utilizado na busca dos rumos, da direção que a escola deve tomar, tendo como base intencionalidades previamente definidas pelo coletivo da comunidade escolar envolvida no processo de ensino aprendizagem na busca por melhor qualidade. E que, dessa maneira, o projeto passa a se constituir como um mecanismo de caráter essencialmente político e pedagógico.

É político por ter um compromisso a ser firmado com a formação do educando para um determinado tipo de sociedade. É político, portanto, porque é norteado por intencionalidades. A dimensão política, então, só se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. A dimensão pedagógica, por sua vez, é a principal responsável pela garantia da efetivação das intencionalidades da escola. Nesse sentido, político e pedagógico são duas dimensões indissociáveis de um projeto educativo (SAVIANI, 1997, p. 92).

Ao evidenciar o caráter político do PPP, Garske (2006) enfatiza que o cumprimento das dimensões política e pedagógica pressupõe, indiscutivelmente, o envolvimento permanente da

comunidade escolar nos momentos de reflexão e discussão acerca dos seus problemas, para que se possa definir a escola almejada e buscar alternativas viáveis à sua construção. Desse modo, o projeto deve ser considerado como um instrumento que possibilita o exercício da cidadania no interior da escola, na medida em que pode propiciar a vivência democrática, enquanto forma de vivência que pressupõe, necessariamente, participação ampla e coletiva.

Para que se possa falar da escola como espaço de institucionalização de medidas práticas que podem efetivar uma intencionalidade significadora, há uma exigência básica que é a participação de todas as partes envolvidas com a escola na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. O que para Severino (1998), é um sujeito coletivo que deve instaurá-la e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático. Para o autor,

O sujeito coletivo se constitui por meio da organização dos diferentes segmentos que compõem a instituição escolar, numa composição que conta com a direção da escola, equipe pedagógica, funcionários, professores, alunos, pais e mães de alunos. São estes os atores, também chamados de segmentos da escola, que se constituem como os mais autênticos responsáveis definição das intencionalidades da educação escolar e, em função disso, pela organização de sua estrutura e do seu funcionamento. Para isso, é preciso que todos esses atores estejam conscientes do papel que devem desempenhar e da importância de sua participação na definição do tipo de escola que desejam conquistar, do como construir essa escola e do tipo de homem que pretendem formar. (SEVERINO, 1998, p. 89)

Em Severino encontra-se o fundamento que justifica o PPP como instrumento da constituição de ações e relações democráticas na escola. As relações estabelecidas entre esses atores devem ser apoiadas em princípios democráticos como liberdade, autonomia, sem os quais é impossível falar em construção coletiva. Ao dizer isto, entendemos que todo esforço empreendido, pelos diferentes segmentos da escola, para se gestar uma nova organização, deve levar em consideração as condições concretas no interior desta instituição, sobretudo, quando a proposta é de empreendimento de uma organização calcada em processos democráticos de gestão. As relações, nesse caso, devem se fundamentar nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade de participação coletiva em contraposição à organização regida por princípios individualistas, competitivos, da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico, pois como enfatiza Lima (2007),

As práticas sociais e as relações humanas no contexto educacional, fundamentadas pelos princípios da administração compartilhada, geram participação, busca de autonomia, consenso, solidariedade, sensibilidade e humanização (LIMA, 2007, p. 57).

As escolas, ultimamente, vêm se contrapondo, de forma sistemática, ao fato de terem de se submeter a uma direção de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce o controle burocrático. Na verdade, a escola vem tentando buscar o caminho para construir sua autonomia, contrapondo-se aos órgãos administrativos centrais.

A gestão escolar, no entanto, não tem demonstrado ainda nenhuma preocupação com a instauração, no espaço escolar, de uma forma de organização do trabalho, tanto do ponto de vista administrativo quanto do pedagógico, que supere conflitos, que supere as relações competitivas, corporativas e autoritárias, não tem buscado romper com a rotina do mando impessoal e racionalizado que permeia as relações no interior da escola, não tem buscado, enfim, diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, enquanto elementos essenciais no processo de construção de um projeto numa perspectiva democrática, mesmo com a implementação de instrumentos democratizantes como o processo eletivo para o cargo de diretor escolar, a instituição dos conselhos escolares e a possibilidade de construção de seu projeto. A escola, no seu interior, continua, ainda, tratando o poder a partir de quem o exerce, no caso o diretor, sem considerar os grupos já constituídos e em constituição.

Mediante essa posição, parece não haver dúvidas de que a escola deve envolver cada vez mais seus diferentes segmentos em suas atividades. É esse envolvimento que possibilita a construção de um projeto de escola diferente da escola atual. Esse envolvimento, no entanto, deve estar em um âmbito teórico interpretativo e crítico. O PPP não pode ser compreendido como mero mecanismo a serviço da gestão, mas como um processo de aprendizagem, um espaço de formação dos diferentes segmentos da escola. Um processo, enfim, em que todos tenham o direito e a liberdade de elaborar e expressar suas ideias e opiniões, de fazer as intervenções necessárias e de participar nas tomadas de decisão em um clima de cooperação e corresponsabilidade.

Na interpretação de Paro (1993), a possibilidade de um trabalho participativo no interior da escola acaba trazendo à mesma uma série de vantagens, por exemplo, o fortalecimento da

escola não só internamente, mas também externamente. Assim, quando a escola está sob a responsabilidade de uma única autoridade, no caso mais comum, sob a responsabilidade só do diretor, este se torna muito mais sensível às tentativas de cooptação para a defesa de interesses comprometidos com a ideologia dominante. Por outro lado, algumas experiências já têm demonstrado que isso se torna mais difícil quando o objeto a ser cooptado não é um indivíduo isoladamente, mas um grupo de pessoas articuladas em torno de interesses comuns, além de que as tomadas de decisão, quando feitas coletivamente, se tornam mais difíceis de serem revogadas, uma vez que o sujeito coletivo tem maior poder de resistências a pressões. O que caracteriza uma das vantagens, conforme enfatiza o autor.

Isso não significa, contudo, o impedimento à manifestação de projetos para a resolução de problemas no interior da escola por equipes ou até mesmo por indivíduos. Esses projetos podem servir como ponto de partida para a construção de projetos mais gerais e que visem à globalidade do estabelecimento de ensino. Na verdade, a dimensão individual ou mesmo de uma pequena equipe está presente em todos os projetos. Entretanto, o projeto da escola não pode, se constituir como um simples acumular de projetos de equipes ou individuais sem articulação com as intencionalidades que orientam as ações do PPP. O que pode acontecer é que, no processo de construção do projeto da escola, os projetos de natureza individual e de equipe devem ser discutidos por todos, passando, a partir da discussão, a ter um caráter coletivo.

A construção de um projeto numa perspectiva coletiva requer, por parte de seus atores, a tomada de algumas precauções como a efetiva participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos e nas tomadas de decisões, tendo a ciência dos princípios que gerem a gestão democrática e os coloquem em prática, caso contrário, o projeto pode se configurar como uma frustrante ilusão de mudança e servir para agravar os problemas já existentes. É possível identificar, de modo geral, na argumentação de Barroso (1992), existe uma média de cinco riscos numa má compreensão do que seja um projeto:

- 1) a tentativa de resumir um projeto à elaboração de um plano de atividades, sem uma problematização prévia, e sem a definição das intencionalidades;
- 2) a imposição de um projeto que as escolas adaptam burocraticamente, sem a preocupação de transformações internas, capaz de fazer emergir um verdadeiro projeto;
- 3) a tentativa de transformação numa acumulação de projetos setoriais, de grupos ou indivíduos, num projeto global de escola;

4) a transformação do projeto numa atividade marginal ao funcionamento global da escola, afetando setores restritos e periféricos em relação ao núcleo da organização escolar;

5) a adoção do que se pode chamar de o projeto devaneio, que não passa de um conjunto de vagas intenções, sem qualquer tipo de operacionalização. (BARROSO, 1992, p. 19)

Para evitar esses riscos, requer ter muito claras algumas questões, como por exemplo, a escola pretendida, a forma como devem ser estabelecidas as relações para que essa escola possa ser construída e a importância do projeto como mecanismo dessa construção. Na realidade, a construção de um projeto de escola que se quer democrática, para além das condições materiais, exige um tempo de maturação por parte dos segmentos da escola (direção, equipe técnica e administrativa, professores, alunos, pais e mães de alunos) quanto as suas intencionalidades para com a educação escolar; exige, ainda mais, valorização pessoal e profissional por parte dos sujeitos que formam esses segmentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002) estabelecem para a escola do campo um modelo de gestão com bases em princípios democráticos. Materializar esses princípios é papel a ser desenvolvido pelos diferentes segmentos que compõem a escola. Nesse processo de materialização dos princípios democráticos a implicação é com a construção de ações e relações participativas, as quais só se constituem com a adesão comprometida de cada segmento da escola no processo de construção e reconstrução do projeto político pedagógico.

A construção de um PPP nessa perspectiva demanda, por sua vez, mudanças de hábitos, costumes e práticas, demanda, enfim, mudança na própria gestão da escola. Assim, para além do caráter sedutor, um projeto dessa natureza deve ser suficientemente ambicioso, visto que a escola está diante de uma grande novidade: a possibilidade de os diferentes segmentos da escola em assumir a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo. Traduzir claramente as intencionalidades atribuídas pelos que da escola participam e servir de referência permanente às grandes decisões a serem tomadas é um traço que não podemos desconsiderar na busca pela democratização da gestão, fato este que explica a argumentação de que a gestão só se constitui como democrática quando é compreendida como projeto coletivo.

Dentre as relações, no interior da escola, das que merecem mais atenção estão as discussões acerca do processo de democratização da gestão escolar, assumindo prioridade nas questões da escola pública, por ser essencial para o projeto de construção da melhoria da qualidade de ensino no contexto educacional brasileiro, o que poderá possibilitar aos sujeitos formas mais igualitárias de participação na sociedade, bem como de participação na elaboração do projeto de escola que se quer.

Não se trata apenas de garantir o direito à educação, mas também promover na práxis pedagógica administrativa uma gestão comprometida com o processo participativo e humanizador de forma a atender às necessidades do cotidiano escolar. A ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade que fazem parte do cenário educacional de cada instituição escolar se constituem um desafio para a gestão comprometida com a descentralização e socialização do poder. A gestão precisa ser compreendida como uma instância capaz de promover mudanças nas relações escola/comunidade.

É claro que nenhuma lei, decreto ou resolução pode democratizar os processos de gestão da escola, mas, com a implementação e a consolidação dos instrumentos que regem as políticas públicas de educação é possível alargar a forma de participação dos sujeitos nesse processo. Assim, a Lei da Gestão Democrática, por meio dos elementos que a compõem - eleição para direção da escola, Conselho Deliberativo Escolar e Projeto Político Pedagógico – é considerada como uma forma de organização da escola que pode favorecer a construção de ações e relações participativas e democráticas. Na organização da escola que se quer democrática, em que se busca a construção de ações e relações participativas, baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo, exige-se da eleição da direção e do Conselho Deliberativo Escolar liderança e vontade firme para coordenar o processo decisório como tal e seus desdobramentos no processo de construção do PPP.

Nesse sentido, a promoção e a construção de processos democráticos no interior da escola supõem e requer o convencimento, por parte de seus segmentos, da relevância e da necessidade da participação no processo de escolha dos membros do Conselho e no processo eleitoral para a escolha da direção, sobretudo, quando o Conselho e a direção se constituem como estruturas orgânicas da escola, responsáveis pelo processo de organização da escola e articuladores do processo de construção do PPP.

Na concepção de Antunes (2002, p.22), o Conselho da Escola pode desempenhar as funções de natureza consultiva, quando é apenas consultado e não toma decisões; ou de natureza deliberativa, quando define as diretrizes e possui maior poder de atuação na gestão escolar tomando “decisões capazes de modificar a história da escola e da comunidade” e de acordo com a autora é o modelo que melhor pode contribuir para que a democracia e autonomia escolar sejam realmente alcançadas.

No caso específico da atuação do Conselho Deliberativo Escolar no interior das escolas, Antunes (2002) apresenta algumas características que lhe são peculiares: o seu poder de decisão sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, sua responsabilidade com a análise dos problemas e das potencialidades desta instituição e, sobretudo, o seu papel de articulação dos diferentes segmentos desta instituição educativa para garantir a participação na elaboração, aprovação e no acompanhamento da execução do projeto político pedagógico da escola.

A autora traz algumas orientações e lembretes que facilitam o entendimento da participação e das atribuições do Conselho Deliberativo Escolar, bem como de sua atuação na escola:

- a) O Conselho decide sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Ele analisa o desempenho, os problemas e as potencialidades da escola, e propõe soluções.
- b) O Conselho de Escola deve garantir a participação de todos os interessados. Os que não foram eleitos, mas querem se envolver com as atividades devem ser incentivados a participar.
- c) Em todos os Regimentos de que temos conhecimento, os membros eleitos têm direito a voz e voto. Os demais participantes têm direito a voz.
- d) Geralmente, o Conselho de Escola é eleito no início do ano letivo e seus membros podem ser reeleitos.
- e) A duração dos mandatos não é a mesma em todos os Municípios e Estados. Os mais comuns são os anuais e bienais. Há municípios onde o mandato do Conselho dura o mesmo tempo do mandato dos diretores eleitos.
- f) Quando o Conselho de escola é deliberativo, ele pode tomar decisões capazes de mudar a história da escola e da comunidade.
- g) O Conselho de Escola deliberativo elabora, aprova e acompanha a execução do Projeto-Político-Pedagógico da Escola.
- h) Participação, autonomia, democracia e cidadania exigem aprendizado. O Conselho de Escola pode nos ensinar a construir esses saberes. (ANTUNES, 2002, p. 24 e 25)

Com essas características, os Conselhos Deliberativos Escolares tornam-se um dos mecanismos essenciais para se democratizar o exercício do poder dentro da escola. A partir dessa compreensão, nas escolas públicas vem sendo apontadas uma nova forma de pensar e repensar as ações cotidianas da escola tendo como elementos essenciais à abertura da escola, buscando maior participação; e compromisso da gestão com a democratização da escola.

A participação na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola, nessa perspectiva, contribui para o desenvolvimento da autonomia e de práticas democratizantes, pois, resgata o sentido da educação pública em termos de organização e de poder nas tomadas de decisões no interior da escola.

As reflexões aqui propostas não têm a pretensão de ser ou de passar a ideia de prescrição, ao contrário, tem somente a intenção de contribuir no sentido de indicar mediações reflexivas que talvez possam, de alguma forma, contribuir com o avanço da política de Educação do campo e do processo de democratização das ações e relações no seu cotidiano mesmo diante das inúmeras dificuldades apresentadas. Nessa perspectiva, teço no próximo capítulo uma discussão que viabiliza o levantamento das possibilidades da política de educação do campo na construção de ações e relações participativas no interior da instituição escolar.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA SUA CONSTRUÇÃO

Penso que para que a escola de fato se institua um caráter democrático, faz-se necessário desenvolver um conjunto de práticas, atividades que realmente expressem e impulsionem a participação ativa da comunidade educativa. E participar, na dimensão da tessitura do projeto educativo da escola, significa tomar parte da constituição que define o caminho a seguir na escola. A ordenação do projeto político pedagógico sintetiza, no espaço da escola, o desenvolvimento do exercício do diálogo para a instauração do processo democrático. (CARVALHO, 2006, p. 183)

No estudo proposto, a opção feita neste capítulo foi a de refletir concepções de educação do campo como uma política que tem estabelecido como referência um modelo de gestão com base na construção, no interior da escola do campo, de processos democráticos. Além da reflexão acerca dessa modalidade de educação o propósito foi refletir, também, o conceito de gestão, seus princípios e os instrumentos democratizantes que lhe dão sustentação no processo de organização, formação e funcionamento escola, tendo como foco o projeto político pedagógico proposto na educação do campo.

É urgente a discussão em torno da construção de uma educação escolar voltada para o campo, que trabalhe desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, pressupondo, para tanto, um conjunto de transformações no que tange à concepção de campo, de educação escolar, de escola, do papel da escola, de currículo, de formação e de transformação dos educadores dessa escola, como principais agentes desses processos, por lidarem diretamente com o fazer pedagógico no interior da escola e por estarem em contado direto com os sujeitos que dela participam.

Essas questões terão melhor articulação se elas estiverem imbricadas na construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas do campo, em que se proponha como formação dos professores um trabalho não alienado, que intervenha nas circunstâncias objetivas que produzem o homem. Que a escola seja parte integrante da comunidade e não apenas inserida nela; que a formação esteja vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao modo de produção, em que se contemple nessa formação a construção e a afirmação dos valores, da cultura, da identidade daqueles que compõe os povos do campo. Daí a necessidade, nesse estudo, de discutir a educação do campo.

2.1 Educação do campo: noções básicas

Uma característica básica que marca a história da educação no contexto brasileiro está relacionada diretamente à existência de um quase vazio em relação à proposta educativa que tomem a educação rural como referência. Na realidade, no próprio âmbito das políticas educacionais, o parâmetro é o da educação na área urbana, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista pedagógico. A educação rural sempre esteve reproduzindo um modelo de escola que não estabelecia uma correspondência entre as necessidades da população residente no meio rural e o projeto educacional.

Percebe-se, por exemplo, que ainda hoje, por mais que se inicie a apresentação de algumas políticas públicas relacionadas à educação do campo, em pleno início do século XXI, elas são pensadas e construídas para o meio urbano, sem que se faça qualquer tipo de adaptação às especificidades deste meio. Ademais, ainda é tímida nos órgãos educacionais da administração central, tanto no âmbito da União, como dos Estados e municípios, a preocupação de se construir uma proposta educativa específica para as escolas do campo, embora, no âmbito do discurso, o papel da escola seja o de atender as necessidades educacionais dos alunos.

Como argumenta Arroyo (1999),

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola do meio rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, para ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p.33).

Na verdade, o acesso à educação escolar para os povos do campo nem sempre se pautou pela perspectiva de propiciar uma escola voltada para as especificidades desses povos, construída em função de sua própria realidade e voltada para manutenção de seus direitos dentre os quais o direito de conquista e permanência na terra. Ao invés disso, a escola assegurada era a que se consubstanciava nos princípios e pressupostos da escola urbana, contribuindo, com isso a naturalização de uma história de exclusão das comunidades rurais do processo produtivo e do acesso aos direitos.

Hoje, educação do campo vem se tornando, lentamente, uma realidade, enquanto uma política pública. É um movimento recente na história da educação brasileira, que reflete um momento de confluência entre os movimentos sociais e as políticas públicas². Ela nasceu tomando posição contra a lógica econômica que expropria as famílias de trabalhadores de suas terras. Seu objetivo é a formulação de proposta pedagógica que fundamente as reivindicações de uma educação cuja identidade é cultivada pelos próprios sujeitos que tem a terra como base e que veem na educação, uma forma de transformação social, cultural e política da sociedade brasileira.

Nesse aspecto, Gracindo (2006) nos lembra de que,

(...) a Educação do Campo começa a obter espaço no cenário nacional, como exigência republicana, quando há o reconhecimento do direito à diferença e quando há ampliação do conceito de cidadania, não apenas vinculado aos que vivem na cidade. Educação do Campo surge, pois, como a explicitação do respeito e valorização de milhares de brasileiros que se constituem como cidadãos em pleno gozo de seus direitos sociais. (MEC/SECAD, 2005, p.21)

Entender, no entanto, educação do campo implica em compreender a conceituação de educação rural, uma vez que é com base na concepção que se tem de educação rural, que se estabelecem os parâmetros que dão sustentação à necessidade de se constituir uma concepção de escola para o meio rural o que, por sua vez, vai delinear a discussão e a implementação da política de educação do campo, de escola, de formação de professor, de gestão, e mais, que se estabelece o tipo de sociedade e o tipo de homem que se quer formar.

A expressão rural, diferente da expressão campo, está relacionada diretamente à concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação se direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o rural tem sido considerado como espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauram demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, mineiro e outros. Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, depredatória, concentradora de bens, o lugar do latifúndio, da escravidão, exclusão

² - A articulação nacional "Por uma educação do campo" teve seu início no processo de preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27ª 31 de julho de 1998. A ideia da Conferência, por sua vez, surge durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) organizado em julho de 1997, cuja promoção foi Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST. Quanto a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi promovida a nível nacional pelo MST, CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO.

social e da expropriação de uns em detrimento de outros.

Para Fernandes (2006), o conceito de rural em oposição ao urbano, no Brasil, teve até a década de 1970 sua expressão máxima, significando a diferença entre o atraso e o moderno, ou seja, o fato de está na territorialidade definida como urbana, significava estar em contato com o que havia de mais moderno. Noutra proporção o lócus do atraso estava, relacionado à forma de vida dos que estavam na zona rural e suas técnicas de produção rudimentares. Pressupõem que os que vivem neste espaço, são considerados à parte, “fora do comum” e da totalidade definida pela representação social urbana.

Nesse sentido, a educação rural esteve também associada a uma situação de precariedade, de atraso, com pouca qualidade e recursos pedagógicos escassos, estrutura física inadequada. Situação que é evidenciada por Silva (1986) ao relatar sobre as condições das escolas:

A sala de aula é a sala da residência da professora. Pequena e ladeada por meia parede de madeira que se estende até o final da casa. O teto é coberto parte por telha de cerâmica, parte por palhas. (SILVA,1986, p.96)

Nessa direção, também, a escola orientada pelo paradigma da educação rural, desconsidera as possibilidades de que os alunos e alunas tenham um saber significativo, um saber que ofereça condições intelectuais e políticas para compreensão e inserção nas diferentes práticas: produtiva, social e cultural, descaracterizando, assim, o papel a ser exercido de preparação pela lógica mercadológica, competitiva, como exigência do sistema capitalista.

Para Fernandes (2006), o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, constitui-se numa análise parcial e equivocada da realidade, pois é impossível explicar o território como um setor de produção por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Para o autor,

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Nesse sentido, a análise separada das relações e dos territórios é uma forma de constituir dicotomias. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades, pois os territórios são espaços geográficos e políticos,

onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006, p. 56).

A expressão campo, e não a mais usual meio rural, conforme texto base da educação do campo, organizado por Kolling, Néry e Molina (1999, p. 26)), é utilizada com o propósito de incluir nas discussões iniciais sobre educação do campo uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho, visto que quando se discute educação do campo se estará tratando da educação que se volta para a formação do conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Segundo Arroyo, (2004), a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo, não mais aquele olhar negativo, preconceituoso, de que o campo é um lugar de atraso, lugar de inferioridade, como um modo de produção, de vida e de cultura em extinção, mas uma visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social.

Posto isto, destaco um ponto interessante levantado no texto base da educação do campo (1999), para entender concepção de campo que é a relevância da sua interação com cidade, na medida em que enfoca a necessidade de compreensão que essa interação faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira e que, nesse sentido:

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica, só sobrevive a versão dos vencedores (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 34-35).

A perspectiva, para educação do campo, é de construção de uma pedagogia que propõe uma educação para o trabalho não alienado, que intervém nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. Uma escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao modo de

produção, à luta pela terra, ao projeto de desenvolvimento do país e, mais particularmente, do campo, que entenda que os processos educativos acontecem, também, no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, que preparem o homem e a mulher do campo para serem sujeitos de sua história e da história do país.

Com base nesse pressuposto, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo. Para Molina (2004), a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, buscando romper com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

O projeto de educação do campo, como é entendido por Caldart (2012),

...nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto do país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/03/2002), implementadas pelo Ministério da Educação, significou um passo importante para o reconhecimento de uma política que valoriza as especificidades do campo. No seio dessa proposta, aparece uma concepção de campo que ultrapassa as históricas e equivocadas propostas do ruralismo pedagógico, nas quais a “Educação Rural associa-se a concepção de atraso que orientou as políticas ao longo de quase todo século XX” (SOUZA, 2009, p. 123). Ainda, conforme Souza, o termo educação do campo é referido em relação à ação dos movimentos sociais e parcerias que começaram a se consolidar no final do mesmo século. Nas críticas sobre as práticas de educação rural, a autora assinala que estas caracterizam o homem do campo enquanto um indivíduo atrasado, simples depositário da cultura tradicional, destituído de saberes e de uma cultura com alguma validade social.

Ao buscarmos referências nas discussões sobre a educação do campo que vem sendo feitas por Caldart (2002), fica evidente a necessidade de que alguns aspectos precisam estar muito

claros para se entendê-la, bem como para se entender o vínculo existente entre educação do campo e cidadania.

O primeiro aspecto, diz respeito ao conceito de educação do campo. Para Caldart (2002), o conceito de educação do campo é novo, mas mesmo sendo novo já está em disputa, tendo em vista que o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. É uma realidade que faz parte de uma sociedade organizada com base em princípios e valores do sistema capitalista, de uma sociedade que não compreende a relação de interdependência entre campo e cidade, que compreende o homem do campo como atrasado, passivo, ignorante, que não tem, assim, capacidade de projetar a sua própria vida.

Para a autora, o conceito de educação do campo “não é fixo e fechado”, aliás, é um “conceito em movimento” como todos os conceitos, até porque estamos nos referindo a um fenômeno em fase de construção histórica. Para Caldart (2002), é preciso compreendê-lo, portanto, como parte de construção de um paradigma teórico e político, que também não é fixo e não é fechado, mas que também não pode ser aleatório, arbitrário, inventado por alguém, por um grupo, por um governo, ou mesmo por um movimento ou organização social. É um conceito que deve ser construído coletivamente.

O segundo aspecto diz respeito à origem da educação do campo. Para ela, a educação do campo “nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária” (acampamentos e assentamento), como parte da luta pela obtenção da terra, por entender a educação como elemento essencial no fortalecimento da própria luta. Essa é, portanto, a sua origem. Ainda o movimento da Educação do Campo se configura em três momentos que são distintos, mas, ao mesmo tempo, simultâneos e que se complementam no feito do seu conceito: do que ela é, está sendo, poderá ser.

Para Caldart (2002), a Educação do Campo é negatividade: denúncia/resistência e luta contra. Luta contra a ideia de se considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância. A Educação do Campo é positividade: a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola. A

Educação do Campo é superação: projeto/utopia: projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana. Assim, negatividade e positividade devem ser entendidas como movimento dialético na constituição da Educação do Campo.

Um terceiro aspecto é que, para além das condições materiais e humanas necessárias para a implementação de uma política dessa natureza, é a compreensão de que a materialidade de origem da educação do campo (as lutas do campo) exige que ela seja pensada e trabalhada sempre na tríade: educação – campo – política pública. No entanto, a relação entre educação, campo e política pública tem se dado de forma muito tensa, pois, na medida em que a educação do campo vai se firmando, aparecendo como especificidade de preceitos legais, vai se tornando nome de cursos, linhas de pesquisa, começa a aparecer, também, uma tendência que desloca a educação do campo de sua identidade originária, dependendo dos interesses em questão. Há intenções de tirar de cena o campo e seus sujeitos concretos. Há, ainda, os que querem tirar a sua dimensão de política pública e tratá-la apenas como mais uma proposta pedagógica-metodológica para as escolas rurais (CALDART, 2002).

Para Molina (2002), na história da educação do campo, o debate e a compreensão acerca das políticas públicas tornou-se primordial, tendo em vista que desde o seu surgimento, esta modalidade da educação se configura como uma demanda relativa a garantia do direito à educação para a população do campo. Inicia-se com a luta dos Sem Terra para garantir educação nas áreas de Reforma Agrária, conquistando, com isso a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e, na sequência, com a ampliação da luta pela educação do campo com a organização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998 na cidade de Luziânia em Goiás.

Embora, de certo modo, a luta pela educação do campo tenha obtido uma série de conquistas, tratá-la como política pública, como de fato é, depende de que educadores e educadoras do campo sejam desafiados na compreensão de que uma política pública é uma política de direitos, e que as atividades docentes construam um “novo” espaço pedagógico. Como argumenta Arroyo (2007), “Trata-se de ter consciência que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida e politizada”.

Ainda discorrendo sobre a temática, Arroyo (2007) enfatiza que,

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

Nesse sentido, é até urgente chegar a uma definição de política pública como expressão de uma política nacional e não de compartimentação. Essa política deve contemplar a formação de professores, financiamento e garantia de uma expansão da rede que evite o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, balizada numa proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade, de acordo com o que preconiza o Parecer no 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Por se constituir como política pública é importante, também, levar em consideração o que está estabelecido nas Diretrizes Operacionais da educação do campo, quando formaliza,

Sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais).

Nesse horizonte, as políticas públicas para a educação do campo devem levar em consideração o modo de ser e de viver dos diferentes sujeitos do campo como seres humanos, ou seja, seus valores, seus costumes e hábitos, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, o meio ambiente, seus modos de organizar as famílias, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso. Fazer do povo do campo, e de seus processos de formação, o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e a sua articulação com o projeto de país e de campo, determinantes da política de Educação do Campo.

Há um consenso sobre alguns problemas que perpassam a educação como política

pública, em âmbito nacional e, em especial na educação no meio rural, dentre os quais destacamos um dos mais cruciais que se refere à valorização do profissional da educação – condições de trabalho, formação e política salarial. Os profissionais das escolas localizadas neste meio, salvo em alguns municípios neste país, são os que mais sofrem com isso. Além das condições precárias de trabalho, um dos principais problemas é a política salarial, na medida em que muitos desses profissionais ficam longe de receber o piso salarial já estabelecido nacionalmente. O poder público não tem garantido a implementação da legislação em vigor, muitos professores destas escolas, além de ter que se submeterem a condições precárias de trabalho, seus proventos não chegam sequer ao valor do salário mínimo.

É também ali que se concentra um número maior de professores leigos, que depara com condições mínimas e precárias com referência as possibilidades de implantação de uma política de formação contínua no próprio meio rural. Outro ponto crucial, no tocante à formação, diz respeito aos programas de formação de professores nos cursos superiores que não tem tratado, em seus currículos, das questões relativas à escola do campo, salvo, na atualidade, alguns programas pontuais de formação de professor³, do ponto de vista metodológico, implementado pelo governo central.

Construir educação do campo significa, na argumentação de Caldart (2002),

...formar educadores e educadoras do e desde o povo que vivem no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. (...) Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de educação das educadoras e educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte desse ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura (KOLLING, et all, 2002, p. 36).

Arroyo (2007), de certo modo, reafirma a posição de Caldart, quando focaliza a discussão de que movimentos sociais e sua defesa do direito de toda população do campo à educação do campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos, por serem estes os componentes de sua identidade. Na compreensão do autor, estes movimentos revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Daí a

³ - Ver: “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”,

necessidade de construção de uma política de formação do professor da escola do campo tendo como parâmetro o meio do qual a escola faz parte.

Uma formação nesse sentido, de acordo com Arroyo:

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

Sabemos que a resolução dos problemas a serem enfrentados na escola do campo não passa somente pela escola, vai muito além das possibilidades que essa instituição possa apresentar. Por outro lado, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem um papel fundamental na contribuição com as mudanças que precisam ser efetivadas na realidade do campo. Aqui aparece o papel essencial dos educadores e educadoras do campo, como responsáveis pelo processo educativo, sejam eles ligados à escola ou aos movimentos sociais.

Os desdobramentos de um projeto com desafios a serem enfrentados como o da educação do campo passam, necessariamente, pelo compromisso de todos os segmentos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades da escola e de sua relação com o meio externo, o que implica num modelo de gestão que tenha como base processos democráticos, uma gestão gerada por princípios e diretrizes definidos coletivamente. É o que discutiremos a seguir.

2.2- Gestão democrática e a construção da política de educação do campo

A construção de uma escola que tem como pressuposto básico a implementação de um projeto educacional relacionado diretamente com um projeto de desenvolvimento do país, só terá condições de ser materializada se a sua organização e funcionamento, tiverem como base uma gestão escolar que se constitua como projeto coletivo. Em se tratando da política da educação do campo cujo pressuposto é a materialização de um projeto entrecruzado não só com o projeto de desenvolvimento do país, mas, também, o desenvolvimento do campo, a construção da gestão

democrática como projeto coletivo se constitui como referência.

Gestão democrática aqui é entendida, com referência no texto base da Educação do Campo (1999), como na ampliação quantitativa e qualitativa do acesso às escolas do campo; maior participação da população nas tomadas de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e sobre as propostas pedagógicas; maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar e na criação de coletivos pedagógicos, capazes de pensar e repensar os processos de transformação e traduzi-los em ações concretas.

A democratização da educação, nesse sentido, não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade. É fundamental ter claro, todavia, que somente essas três características (acesso, permanência e sucesso) ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação, pois a última faceta da democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático, estabelecido, sobremaneira, no processo de construção de ações e relações, quando estas são realizadas coletivamente.

Entendo que a democratização da gestão pode se efetivar tendo o processo educativo como espaço para o exercício da democracia, eu concordo com o pensamento da pesquisadora Regina Vinhais Gracindo, que, ao discutir a gestão democrática nas escolas⁴, afirmou serem quatro os elementos indispensáveis a essa gestão: participação, autonomia, transparência e pluralismo, sendo considerada a

1 - [...] participação como eixo básico, indispensável para que uma gestão democrática funcione.

2 - O segundo eixo, autonomia [...] é a busca, a construção de uma autonomia na escola. Uma autonomia que tem duas facetas, ela é autonomia institucional e ela é também uma autonomia dos sujeitos sociais que participam desse projeto. Não é apenas a autonomia da escola dentro do sistema, mas uma autonomia desses sujeitos, para que eles se construam autonomamente, de forma emancipada.

⁴ Discussão realizada no Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas, ocorrido em abril de 2006 em Brasília-DF. A fala da investigadora pautou-se na dissertação de mestrado de seu orientando, Adilson César de Araújo, intitulada Gestão Democrática da Educação: a Posição dos Docentes, defendida em 2000 pelo PPGE/UnB.

3 - A terceira é uma transparência, que é uma condição básica de uma gestão democrática. Como trabalhar em uma escola sem deixar transparecer para a sociedade o que fazemos nela, o que alcançamos, o que não alcançamos? A transparência é fundamental.

4 - E a quarta e última, é a pluralidade. O que vem a ser a pluralidade? É a garantia do espaço da diferença e da diversidade na escola. Mas não como um mero respeito a essas diferenças, no sentido apático de respeito, mas de respeito ativo, de garantia, de construção de espaços para que essas diferenças surjam e, a partir do surgimento das diferenças, a escola pode construir caminhos para que todos se emancipem como cidadãos brasileiros. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2006, p. 199)

Democratização da educação vai, portanto, para além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar; configurando-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. Com isso, a educação do campo necessita de mais escolas, de mais financiamento, de política de formação de seus profissionais, para garantir trabalho administrativo e pedagógico de qualidade e que assegure, por sua vez, a permanência, com sucesso para todos. Para tanto, precisa “de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania”. (MEC/SECAD, 2005, p. 41).

A idéia de democracia aqui traz consigo, como enfatiza Hora (2007a),

...a ideia de cidadania democrática em que os sujeitos são responsáveis e aptos a participar, escolher seus representantes e fiscalizar o seu desempenho, o que são práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, tendo em vista que a formação do cidadão democrático implica a formação do sujeito pedagógico. Os indivíduos precisam ser educados de diferentes formas em democracia, o que pressupõe a fundação normativa, a conduta ética, o conhecimento do processo democrático e desempenho técnico (HORA, 2007a, p. 31).

A gestão democrática é considerada, assim, como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e à maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações que, de acordo com Fernandes (2006), “entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários”. A ideia é, portanto, de construção de uma democracia como prática que se instale na vida social cotidiana.

Democracia pode ser entendida,

...como um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade, nesse caso em específico, da comunidade escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Assim, concebida a democracia como princípio básico da gestão escolar, precisa ser efetivada, como disse anteriormente, como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais, com a clareza de que a participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. A gestão democrática na educação do campo precisa ser efetivada 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 Deliberativos Escolares e instâncias similares. Assim, como participação entende-se a forma pela qual se exercita a democracia participativa. Muito diferentemente do que se vem praticando como participação, onde os sujeitos são chamados à escola para executarem ações estabelecidas por ela, decisões estas geralmente originadas na direção da escola, em que os sujeitos apenas validam as decisões já tomadas. 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.

Nesse horizonte é necessário fazer uma reflexão do significado da participação para entendê-la como conquista como enfatiza Demo (1993). Estudos feitos por Gohn (2003), tem colocado que a participação está sujeita a interpretações, significados e estratégias diferenciadas, conforme os paradigmas analíticos que se adote. Ainda que implique em definições polarizadoras, é importante compreender esse fenômeno sob as diferentes vertentes, a saber: a concepção liberal, que se deriva em corporativa e comunitária e a concepção democrática, em sua versão revolucionária e democrático-radical.

Com a sua origem na concepção liberal, a participação pode apresentar algumas facetas: de um lado, a participação corporativa tem como núcleo articulador dos indivíduos o “bem comum”, o que pressupõe que a motivação para participar está fora dos indivíduos, para além de seus interesses particulares; de outro lado, a participação comunitária caracteriza-se como uma forma institucionalizada, na qual grupos organizados devem participar no interior dos aparelhos de poder

estatal, fundindo-se as esferas do público e do privado. Trata-se de uma concepção instrumentalista da participação, ou seja, uma estratégia para redução de custos, por meio da atuação das associações civis, tidas como mais eficientes que os governos para certas ações por estarem mais próximas aos grupos “clientes” de políticas públicas (GOHN, 2003, p.42).

Quanto à participação, diz ainda a autora,

Quando a participação tem seus fundamentos no paradigma democrático, tem na soberania popular o princípio regulador da forma democrática, concebendo a participação como um fenômeno que se desenvolve tanto na sociedade civil quanto no plano das instituições formais políticas. Tem no sistema representativo, via processo eleitoral, o critério supremo de organização dos indivíduos e, como tal, está sujeita a alguns vícios existentes na concepção liberal (como o clientelismo) e ou ainda a forma autoritária de participação (cooptação). Dentro desse paradigma, de um lado, tem-se a concepção revolucionária, estruturada em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político (GOHN, 2003, p.56).

Com base no paradigma democrático, concebemos a participação como àquela que, na argumentação de Demo (1993), se constitui “como uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre fazendo”. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Para o autor, como conquista processual, a participação não deve ser compreendida como dádiva, como concessão ou algo já preexistente. Como dádiva porque não poderia ser considerado como produto de conquista e, sequer, realizaria o fenômeno da autopromoção. Não pode ser compreendida como concessão, porque não se constitui como fenômeno residual da política social, mas é, antes de tudo, um de seus eixos centrais, por fim, não pode ser entendida como algo preexistente visto que o espaço da participação não cai do céu, nem é o primeiro passo, mas é algo a ser conquistado.

Como evidencia Carvalho (2006),

Fato singular é que a democracia não é dada previamente, ao contrário, se constitui como uma conquista árdua que necessita um envolvimento de todos. A democracia é uma construção, uma aprendizagem permanente. O fato real é que não existe projeto democrático na escola pensado e organizado de forma unilateral, tampouco por outro agente externo ao processo educativo do cotidiano escolar. (CARVALHO, 2006, p. 182)

Uma política clara de gestão democrática deve estabelecer, para a escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de transformar a dura realidade educacional demonstrada nos dados estatísticos. Os instrumentos de gestão democrática organizam-se em instâncias de deliberação direta ou indireta e propiciam espaços de participação e de criação da identidade escolar. Também, é fundamental que o professor esteja integrado à comunidade ou ao movimento social da qual ele faz parte, isto porque o movimento organizado do campo pode ser um excelente aliado na construção democrática da prática social da educação e, além disso, porque a escola isolada da realidade da comunidade é só um prédio. Porém, ela vista como parte dessa realidade, com seus problemas e perspectivas, é uma mola propulsora para o seu desenvolvimento.

Ainda, a gestão democrática, de acordo com Bordignon e Gracindo (2001, p.12), “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso”. Daí a necessidade da existência de espaços propícios para que novas relações sociais possam vir a acontecer, como eleição para direção da escola, Conselhos Deliberativos Escolares (CDE) e o projeto político pedagógico, que se constituem como mecanismos fundantes da gestão democrática.

Nas Escolas do Campo, esses mecanismos de gestão democrática devem resguardar as especificidades locais. Estas especificidades apontarão para a melhor forma de organizar os espaços democráticos participativos que podem ser: grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar, dentre outros. As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (...) intercâmbio de experiências, planejamento da atuação das escolas e criação de um ambiente de trabalho coletivo” (MEC/SECAD,2005, p. 47).

Nesse sentido, a eleição para o cargo de direção das unidades escolar se configura como uma opção num processo global de gestão democrática, por envolver a decisão da comunidade escolar e local. Ela não se constitui como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de democratização. No entanto, um ponto relevante a ser considerado no processo eletivo do diretor da escola, em especial, da escola do campo, é o entendimento da necessidade deste

processo estar relacionado a outros mecanismos de democratização, sobretudo com a efetiva atuação dos CDEs, para promover, efetivamente, o exercício democrático. Pois, como evidencia Gracindo (2006),

Com o Conselho Escolar, a gestão da escola passa a ser uma gestão colegiada, onde os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades. (...) sua tarefa mais importante é a de acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem. (...) na Escola do Campo, a natureza das ações do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógico. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pelo seu caráter educativo e porque estabelece os mecanismos necessários para que esta transformação realmente aconteça (...) os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e do sistema, e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola (...) sendo: deliberativas, consultivas, acompanhamento e avaliação, fiscalizadoras e mobilizadoras. (Gracindo, 2006, p. 51)

Assim, o sentido de participação dos CDEs é, sobretudo, o de compartilhar de decisões que serão executadas pela escola. Só terá caráter de representatividade quando os representantes forem escolhidos pelos representados. Assim, descarta-se a possibilidade da direção ou do órgão administrador da escola, ele próprio, escolher quem representa cada um dos segmentos. Gracindo (2006) nos chama à atenção ao cuidado que é preciso ter ao procurar envolver os sujeitos do campo nos processos de gestão escolar:

Os camponeses, em sua maioria, são pessoas extremamente sensíveis às questões sociais, entre elas, as educacionais. Eles precisam perceber que sua participação é importante para o coletivo da escola e da comunidade e, assim, poderão se dispor a discutir questões escolares e locais no Conselho Escolar. (Gracindo, 2006, p. 57)

Os CDEs se constituem com órgãos colegiados que representam os diferentes segmentos da escola, representam, assim dizendo, a comunidade escolar e local, devendo atuar em sintonia com a gestão da escola e do sistema, porém, com a função específica do controle social. Do ponto de vista formal suas funções essenciais são: deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e

mobilizadoras. Todavia, a sua tarefa mais importante é a de acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

É interessante ressaltar que o envolvimento e a inserção da comunidade no CDE, quando se trata da educação do campo, não se faz apenas com aqueles que possuem filhos na escola, é uma questão de consciência social, pois a escola faz parte da comunidade e a serviço dela e não apenas aos que dela participam diretamente. Portanto, o CDE estará adequadamente composto se envolver representantes de diversos e importantes segmentos da comunidade. Outra sugestão que vale para outros segmentos da comunidade escolar é a de que pessoas analfabetas possuem plenas condições para participarem de um Conselho Deliberativo Escolar. Isso porque não é somente o nível de instrução que aufere condições para a cidadania. Vivência, consciência de classe e disposição para a participação contam muito mais fortemente.

Para uma gestão democrática e para a organização do Conselho Escolar, um potencial importante desse tipo de escola não pode ser desconsiderado: o dela estar dentro da própria comunidade, o que deve, em tese, facilitar a relação da escola com a comunidade. Esta é uma especificidade da Escola do Campo e o aproveitamento dessa possibilidade ímpar, de entrosamento e articulação, não deve ser descuidada. (Gracindo, 2006, p. 65)

Ao acompanhar o processo educativo que se desenvolve na escola do campo, o CDE, pode focalizar suas ações no sentido de definir aspectos como: o sentido de qualidade na educação, a organização da escola, o eixo que norteará a relação do conselho escolar com a escola e a melhor forma de avaliação da prática social da Educação do Campo, pois ele não tem um fim em si mesmo; ele é instrumento que visa à democratização da educação que, por sua vez, objetiva uma educação inclusiva e emancipadora, conforme exposto no caderno MEC/SECAD, 2005:

Analisada sob esse prisma, na Escola do Campo, a natureza das ações do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pelo seu caráter educativo e porque estabelece os mecanismos necessários para que esta transformação realmente aconteça (MEC/SECAD, 2005, p. 50).

Acreditamos que haja o entendimento, pela comunidade escolar, da importância vital da definição de todos estes aspectos acima mencionados, não podemos perder de vista, no caso específico desse estudo, a importância do aspecto relacionado à organização da escola do campo,

tanto do ponto de vista de sua estrutura orgânica como do ponto de vistas de suas ações cotidianas.

A perspectiva da educação do campo, como disse anteriormente, é a construção de uma política pública educacional que tenha como horizonte duas lutas combinadas: a primeira é a ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e a segunda é pela construção de uma escola que seja efetivamente do campo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo.

A gestão na proposta de educação do campo é entendida como prática, como forma de atuação, que para se constituir como democráticas apresenta como suportes a eleição para os gestores da escola do campo, constituição de Conselhos Deliberativos Escolares e a construção do projeto político pedagógico. Para a constituição de um sistema público e educação do campo, torna-se necessário que educadores sejam desafiados na compreensão de que uma política pública (e não um programa ou estratégia de governo) é uma política de direitos e que as atividades docentes construam um “novo” espaço pedagógico.

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. A prática política efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando mecanismos de legitimação e de exercícios do poder, podemos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia. A tarefa desta luta é a criação de mecanismos e normas de interação fundamentadas na gestão democrática dos conflitos internos da escola.

Para tanto, um terceiro instrumento da gestão democrática, o projeto político pedagógico, se caracteriza como o elemento básico no processo de organização da unidade escolar, sobretudo, porque é no processo de construção deste projeto que a escola propiciará o espaço concreto para a definição das suas intencionalidades, cuja base deverá ser o tipo de homem que se quer formar, para que tipo de sociedade e, por sua vez, o tipo de escola a ser construída, em atendimento às exigências estabelecidas socialmente.

2.3 Projeto político pedagógico e educação do campo: mecanismo de construção coletiva de processos democráticos

No que tange à transformação dos processos de gestão escolar, a referência é o princípio da gestão democrática explicitado no, segundo o texto base da Educação do Campo (1999), que

se constitui na ampliação quantitativa e qualitativa do acesso às escolas do campo; maior participação da população nas tomadas de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e sobre as propostas pedagógicas; maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa; na criação de coletivos pedagógicos, capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações concretas.

É importante destacar que a Educação do Campo não se resume à Escola do Campo, já que os espaços educativos são diversos, e nem mesmo se esgotam nas escolas situadas nas zonas rurais. A democratização da educação não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso.

Assim, como dito anteriormente, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade. Mas somente essas três características (acesso, permanência e sucesso) ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação, pois a última faceta da democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático. Assim, como afirma Gracindo (2006),

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. Com isso, 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. (GRACINDO, 2006, p. 41)

A gestão democrática precisa ser efetivada como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais, com a clareza de que a participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. 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. Muito diferentemente do que se vem praticando como participação, onde os sujeitos são chamados à 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.

Ao refletirmos sobre a participação como forma de democratização da gestão escolar, precisamos refletir sobre os conceitos de participação discutidos por Gohn (2003), que tem na soberania popular o princípio regulador da forma democrática, concebendo a participação como um fenômeno que se desenvolve tanto na sociedade civil quanto no plano das instituições formais políticas. Tem no sistema representativo, via processo eleitoral, o critério supremo de organização dos indivíduos e, como tal, está sujeita a alguns vícios existentes na concepção liberal (como o clientelismo) e ou ainda a forma autoritária de participação (cooptação).

Uma política clara de gestão democrática para a Escola do Campo deve estabelecer, para as diversas instâncias do poder público e para a escola, espaços para a participação da sociedade na tarefa de transformar a realidade educacional demonstrada nos dados estatísticos. A gestão democrática, nesse sentido, propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo.

Na escola, os instrumentos de gestão democrática organizam-se em instâncias de deliberação direta ou indireta e propiciam espaços de participação e de criação da identidade escolar. Assim, a gestão democrática, de acordo com Bordignon e Gracindo (2001, p.12) “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente”. O que para Gacindo (2006, p. 43), “A gestão democrática garante a transparência das ações da escola”.

A passagem pela escola e o impacto que ela exerce sobre a formação dos indivíduos, tanto com êxito como fracasso educacional, “tem influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, uma vez que é esse espaço de formação que possibilita a apropriação coletiva do saber” (HORA, 2007b, p. 96). A garantia dessa passagem com êxito depende, por sua vez, da implementação de uma proposta de organização da escola, por meio da construção de um projeto político pedagógico, enquanto mecanismo da gestão democrática, que se constitui como espaço de definição das intencionalidades desta instituição, ou seja, a definição de sentido, de significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. Na escola do campo, em

função da necessidade de construção de uma escola diferenciada da escola urbana, este projeto se constitui como mecanismo essencial.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (2002) nos seus artigos 4º e 5º estabelece que,

Art. 4º - O Projeto institucional da escola do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bom como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º - As propostas pedagógicas da escola do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26, 28 da Lei 9.394, de 1996⁵, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (MEC/CNE, Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 82).

O exposto até aqui demonstra a necessidade do levantamento de questões que tem nos inquietado, mas que não é objetivo deste trabalho aprofundar em suas discussões: Qual é, de fato, a noção de projeto político pedagógico que está na base de reflexão dos professores? Quais são os elementos considerados como essenciais no processo de construção de um projeto coletivo que precisam estar nele ser refletidos? De quem é a responsabilidade pela construção de um projeto

⁵ **Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. **Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

dessa natureza?

Se buscarmos no dicionário o significado do termo projeto podemos verificar a existência de várias interpretações, tais como: redação provisória de lei, plano de edificação, empresa, empreendimento, dentre outros. Em se tratando do projeto político pedagógico de uma instituição escolar o significado certamente tem outro sentido, outra significação. Na realidade, o seu significado básico está justamente na compreensão de que um PPP é essencialmente um mecanismo de organização escolar.

Trabalhamos, nesse sentido, com uma noção de projeto político pedagógico que extrapola o simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas ou a ideia de que um projeto educativo que se constitua como algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas.

A compreensão aqui é a de que um PPP se configura,

...como um projeto em ação, pois se alimenta das avaliações desenvolvidas sobre sua própria ação para se re-conduzir e se re-programar. É nele que são estabelecidos os conteúdos, as metodologias, as avaliações a serem desenvolvidos na escola, tendo como eixo e prioridade a formação humana e a construção da cidadania do campo (MEC/SECAD, 2005, P. 69).

Para Machado (2003), o projeto político pedagógico da educação do campo,

... é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo. Daí a necessidade de coesão e clareza política, condições nem sempre fáceis de serem obtidas num espaço que congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas. Contudo, é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais. (MACHADO, 2003, p. 79)

A compreensão é de que o PPP está relacionado diretamente com construção de ações e relações participativas no interior da escola. Nesse sentido, é preciso ser levado em consideração os seguintes pressupostos: primeiro a necessidade de que sua organização seja pensada de forma coletiva; segundo, é que esta organização tenha como base a realidade onde está localizada, da qual a escola deve fazer parte. Um projeto, assim entendido, não tem

condições de ser considerado como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento a ser utilizado na busca dos rumos, da direção que a escola deve tomar, tendo como base intencionalidades previamente definidas.

Um terceiro pressuposto a ser considerado no processo de construção do PPP é que,

Todo trabalho democrático de construção de um PPP adequado à realidade do campo não pode, no entanto, negar o processo formativo “por meio de descompromisso em relação às condições que favoreçam a progressão de cada estudante”. Com isso, é “imprescindível ter clareza que o incentivo às formas democráticas de convivência escolar tem por premissa o estabelecimento de condutas construídas coletivamente que auxiliem a efetivação de práticas pedagógicas que considerem o ritmo individual do estudante” (MEC/SECAD, 2005, p. 84)

Para a construção de um projeto pedagógico para a escola do campo, pensado a partir desses pressupostos, deve-se primeiramente ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto.

A partir daí, conforme orientações do MEC/SECAD (2005), a primeira atividade a ser desenvolvida é a discussão e a delimitação do tipo de educação a ser desenvolvida na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada no campo. Neste momento, todas as demandas do campo, bem como as especificidades dos sujeitos que nele vivem, precisam ser compreendidas como alicerces desta construção que é político e pedagógica. Nesse processo, devem ser levadas em consideração as diversas experiências pedagógicas historicamente desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil organizada, que estão voltadas para a formação humana.

Um projeto com a intencionalidade de garantir formação na perspectiva humanizadora, para além do caráter sedutor, deve ser suficientemente ambicioso, traduzir claramente as intencionalidades atribuídas pelos que dela participam e servir de referência permanente às grandes decisões a serem tomadas pela escola. Este é um traço que não podemos desconsiderar, visto que a escola está diante de uma grande novidade: a possibilidade de os diferentes segmentos da escola em assumir a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo. Isto é exercício de cidadania.

O exercício da cidadania no interior da escola pode propiciar, por sua vez, a vivência democrática, enquanto forma de vivência que pressupõe, necessariamente, participação ampla. Isso significa, fundamentalmente, a possibilidade de resgate do espaço escolar como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. É um sujeito coletivo que deve instaurar a construção de um projeto dessa natureza e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

Mas, como esse sujeito coletivo se constitui? O sujeito coletivo se constitui por meio da organização dos diferentes segmentos que compõem a instituição escolar, ou seja, ele é constituído pela direção da escola, equipe pedagógica, funcionários, professores, alunos, pais e mães de alunos. São estes os atores, também chamados de segmentos componentes da escola, que se constituem como os mais autênticos responsáveis definição das intencionalidades da educação escolar e pela organização de sua estrutura e do seu funcionamento, enquanto pontos elementares de um projeto de natureza educativa. Para isso, é preciso que todos esses atores estejam conscientes do papel que devem desempenhar e da importância de sua participação na definição do tipo de escola que desejam conquistar, do como construir essa escola e do tipo de homem que pretendem formar.

As relações estabelecidas entre esses atores precisam estar apoiadas em princípios democráticos como liberdade, autonomia, sem os quais é impossível falar em construção coletiva. Ao dizer isto, entendemos que todo esforço empreendido, pelos diferentes segmentos da escola, para se gestar uma nova organização, deve levar em consideração as condições concretas no interior desta instituição, sobretudo, quando a proposta é de empreendimento de uma organização calcada em processos democráticos de gestão. As relações, nesse caso, podem se fundamentar nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade de participação coletiva em contraposição à organização regida por princípios individualistas, competitivos, da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

As escolas, ultimamente, vêm se contrapondo, de forma sistemática, ao fato de terem de se submeter a ordens de cima para baixo, que sempre estiveram presentes na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce o controle burocrático. Na verdade, a escola vem tentando buscar o caminho para construir sua autonomia. Construir autonomia, no entanto, significa

preocupação com a instauração, no espaço escolar, de uma forma de organização do trabalho, tanto do ponto de vista administrativo quanto do pedagógico, que supere conflitos, que supere as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompimento com a rotina do mando impessoal e racionalizado que permeia as relações no interior da escola, busca, enfim, a diminuição dos efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Superar essas dificuldades pode significar o fortalecimento dos elementos essenciais no processo de construção de um projeto de gestão numa perspectiva democrática.

A coordenação do processo de construção do projeto político pedagógico da escola pode ser um papel exercido pelo diretor e pelo CDE. Gracindo (2006), focaliza predominantemente o projeto político pedagógico identificando-o como o eixo do trabalho do CDE. Na realidade, é o CDE em articulação com a equipe gestora da escola que deve desencadear o processo de discussão sobre a importância de construção, reconstrução e avaliação do PPP, além de mobilizar todos os segmentos da instituição para a sua consolidação.

Mediante este quadro, parece não haver dúvidas, de que a escola do campo pode envolver cada vez mais seus diferentes segmentos em suas atividades. É esse envolvimento que pode assegurar a construção de um projeto de escola diferente da escola atual. Esse envolvimento, no entanto, deve estar em um âmbito teórico interpretativo e crítico. Desse modo, não pode ser compreendido como um mecanismo a serviço da gestão, mas principalmente como um processo de aprendizagem, um espaço de formação dos diferentes segmentos da escola. Um processo, enfim, em que todos tenham o direito e a liberdade de elaborar e expressar suas ideias e opiniões, de fazer as intervenções necessárias e de participar nas tomadas de decisão em um clima de cooperação e co-responsabilidade.

A possibilidade de um trabalho participativo no interior da escola acaba trazendo a mesma uma série de vantagens. A prática participativa garante, por exemplo, o fortalecimento da escola não só internamente, mas também externamente (PARO, 1993, p. 164).

Pensar a escola nessa perspectiva é, na realidade, pensar a possibilidade de uma nova e diferente forma de organização da escola atual. É pensar, basicamente, na redefinição da cultura organizacional ali instaurada, pois, sem essa redefinição as mudanças pretendidas correm risco de se tornarem ineficazes. Quando nos referimos à necessidade de uma nova e diferente organização

da escola atual, referimo-nos, na realidade, à construção de uma nova escola a partir da escola atual, ou seja, a partir da escola que está aí em pleno funcionamento, com suas mazelas, suas dificuldades, seus limites, mas também com suas possibilidades. Esse desafio se constitui, porém, como algo não muito fácil de enfrentar.

A construção de uma escola numa perspectiva diferenciada da escola atual subentende a construção de um projeto que reconheça os problemas da escola e do sistema educacional como um todo, que compreenda efetivamente as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes, assumindo a escola como uma instância social de contradições propícia ao debate construtivo. O processo de construção de um projeto de uma instância de caráter formal como a escola se constitui como exercício de uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Projetar uma escola diferente da atual significa, em síntese, prever o futuro sem desconsiderar, porém, as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se propõe à construção desse projeto.

3 ASPECTOS ESSENCIAIS DA PESQUISA: BASES METODOLÓGICAS, CENÁRIOS E SEUS INTERLOCUTORES

3.1 Bases metodológicas

Para dar uma resposta à questão da pesquisa - a compreensão que professores, inscritos em uma escola do campo, apresentam sobre o significado de um projeto político pedagógico, enquanto instrumento de construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas, buscou-se contribuições e referências nas teorias das ciências humanas e sociais, uma vez que a investigação proposta não se trata de uma quantificação e sim de uma interpretação e compreensão qualitativa das relações que permeiam e englobam o fenômeno. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com o apoio no aporte teórico da pesquisa tipo qualitativa, por ser um processo que possibilita a reflexão e análise da realidade. Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Os estudos qualitativos são importantes por proporcionar uma relação entre teoria e prática, disponibilizando instrumentos de coleta de dados eficazes para a interpretação das questões educacionais. Como o objeto de estudo, analisamos a compreensão que os professores têm acerca da importância, ou não, do processo de construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de construção ações e relações participativas e democráticas no interior da escola. A pesquisa qualitativa contribui e, nesse caso em específico, contribuiu para o sucesso desta investigação.

Ao se utilizarmos a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) orientam-nos explicitando cinco características que a assinalam:

A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; É de natureza descritiva [...], os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números; O interesse está mais no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; não se recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos, vão se agrupando; O significado é de importância vital na obra qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Com base no quadro teórico, mais precisamente a partir da definição do objeto da

pesquisa e das leituras que garantiram a compreensão do objeto proposto, foram identificadas as categorias teóricas: gestão democrática e projeto político pedagógico.

As categorias teóricas, conforme expressa Minayo (1994):

...podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas (MINAYO, 1994, p. 70).

A autora ainda reforça a ideia de que,

As categorias servem para classificar as informações importantes que emanam dos resultados da pesquisa com o intuito de se encontrar respostas para o problema de investigação. Explicando um pouco mais detalhadamente a questão (MINAYO, 1994, p. 70)

Entende-se, nessa perspectiva, que as “categorias configuram-se como um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A partir da definição do quadro teórico e das categorias é que foi possível construir os instrumentos de pesquisa.

Para Guimarães (2006), os aspectos metodológicos devem ser organizados de forma que apreendam e explique o objeto de estudo e que sejam capazes de responder às questões que movem a investigação. É essencial para o pesquisador, ainda, ter clareza de que os fios condutores de qualquer trabalho de pesquisa são os procedimentos metodológicos. Enfatiza-se, ainda, o autor, que os principais procedimentos metodológicos a serem utilizados no transcorrer da pesquisa de campo são: a análise documental e o questionário.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: análise documental, aplicação de questionário, transcrição dos dados, e, por último, a redação da dissertação propriamente dita.

A análise documental foi realizada por meio da leitura e interpretação de documentos como a Constituição Federal (CF), Lei Nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo,

Documento da CONAE 2010, Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Estadual de Educação 2006/2016, Instruções Normativas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), Lei Orgânica do Município, documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis sobre estrutura e funcionamento das escolas municipais, tais como: a Lei Nº 128 de 06 de julho de 2012 que dispõe sobre o processo de escolha dos gestores das escolas municipais, Plano Municipal de Educação, 2013 e do Projeto Político da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Para Ludke e André (1986), os documentos são considerados um importante instrumento para a complementação de dados obtidos através de outras técnicas, uma vez que são fonte natural de informações já existentes que o pesquisador tem acesso para conhecer determinado assunto.

Em se tratando do desenvolvimento da pesquisa empírica propriamente dita, foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Não houve delimitação de espaço para a observação, ela aconteceu simultaneamente, com os entrevistados sendo observadas as ações, atitudes, comportamentos e conversas entre os professores para a coleta de informação. O uso do questionário como instrumento de coleta de dados partiu pressuposto de que, numa pesquisa qualitativa, como explica Oliveira (2007),

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionário têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2007, p.83).

Cabe, neste ponto, lembrar que, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma característica da pesquisa qualitativa é a preocupação com o processo e não simplesmente com o resultado, buscando verificar de que forma os fenômenos se manifestam numa determinada realidade. Outra característica da pesquisa relaciona-se com o fator de que os elementos subjetivos, os significados que as pessoas dão à vida e às coisas, devem ser considerados na pesquisa.

O trabalho de coleta de dados foi desenvolvido no período de junho a outubro de 2013, distribuídos em dias e semanas alternados. Durante o período da aplicação do questionário com os sujeitos da pesquisa, foi realizada também a leitura da Lei Nº 128 de 06 de julho de 2012, publicada no DIORONDON (Diário Oficial do Município de Rondonópolis) Nº 2771 no dia 09

de julho de 2012 que regulamenta o processo de eleição para a escola dos gestores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Foram realizadas leituras do Regimento Interno do Conselho Deliberativo Escolar, do Projeto Político Pedagógico e outros documentos da escola.

Para efetuar a análise dos dados, a opção foi pelo agrupamento das questões afins em unidades de análise, de modo que a primeira apresenta as respostas dos professores entrevistados acerca da compreensão da educação do campo; na segunda, o que concebem por gestão e democracia; e, na terceira unidade foram focalizados o Conselho Deliberativo Escolar e o Projeto Político Pedagógico como instrumentos que, a meu ver, no processo de construção das ações e relações participativas estabelecidas no âmbito da escola, pode contribuir com o processo de democratização da escola, de modo e entender o que falam esses sujeitos acerca da importância do processo de construção do PPP como momento de ação coletiva que contribui com a construção destes processos.

3.2 Cenário da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi privilegiada uma escola pública de ensino fundamental, da rede municipal de ensino, localizada na zona rural do município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso. A criação desta escola na região é fruto da luta efetuada pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais ali residentes. A história da luta desses trabalhadores começa pelo ano de 1993, quando o “Grupo Itiratupã”, liderado por “Gerônimo sem terra” pretendia a área da Fazenda Itiratupã. Naquela época o movimento não era muito organizado, as terras eram apropriadas e os apropriadores expulsos pela polícia ou pelos fazendeiros.

Com as constantes expulsões, o grupo acampou às margens da Rodovia BR 163, km 21, na região conhecida como 7 placas, no município de Rondonópolis – MT, porém foram retirados pela Polícia Rodoviária Federal, indo para uma área da URAMB (União Rondonopolitana das Associações dos Moradores de Bairros) e em seguida para um terreno em frete à Escola Estadual Antonio Guimarães Balbino. Dali, apropriaram-se novamente da Fazenda Itiratupã, sendo barbaramente expulsos pela polícia mais uma vez, indo se acampar no Bairro Pedra 90.

Com as constantes expulsões das terras apropriadas e com o enfraquecimento da liderança de Gerônimo, em 16 de outubro de 1995 o “Grupo Itiratupã” dividiu-se e formou o grupo “A terra é nossa” liderado por Wilson Martins. Esse grupo se organizou de forma diferente, não mais

se apropriaram das terras e em 19 de outubro de 1996 foram assentados na Fazenda Carimã. Assim, no mês de fevereiro de 1997, os filhos dos assentados começaram a estudar em salas improvisadas e anexas à Escola Municipal Rural Nossa Senhora Aparecida II. A luta por melhores condições de vida continuou, e a escola era uma das prioridades. Com o sonho realizado, nas palavras de Wilson Martins:

Por ser fonte de conhecimento onde nossos filhos aprenderão; e em homenagem ao nome da fazenda onde nos assentamos e onde poderemos ter uma vida digna e condições de sobreviver daquilo que produzimos na terra, não poderíamos dar nome à escola a não ser Escola Municipal Rural Fazenda Carimã. (Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, 2000, p. 3)

Esta escola atende hoje uma média de 279 alunos numa faixa etária de 04 anos aos 60 anos. No período matutino esta instituição está organizada para o atendimento de alunos do 2º ciclo, 3º ciclo do ensino fundamental, sendo eles residentes do assentamento e alunos que utilizam transporte escolar oriundas das regiões circunvizinhas - fazendas, chácaras, assentamento do Banco da Terra e aldeia indígena Piebaga. No período vespertino a escola atende crianças da pré-escola do 2ª agrupamento da educação infantil – 1ª e 2ª fases, e alunos do 1º ciclo e todo o Ensino Médio, em parceria com a Rede Estadual de ensino como sala anexa da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos. No noturno atende os grupos da Educação de Jovens e Adultos/EJA, 1º Segmento e 2º Segmentos e o Ensino Médio (EJA – Estado).

Para garantir o atendimento para uma média de 232 alunos da rede municipal e 47 alunos da rede estadual, a escola funciona os três períodos (matutino/vespertino/noturno) e apresenta uma estrutura física organizada com 09 salas de aulas, 01 sala de laboratório de informática, 01 secretaria escolar, 01 cozinha com dispensa para mantimentos e 01 banheiro, 01 sala de Direção, 01 sala para a Coordenação com 01 sala para materiais didáticos, 01 sala de professores, 02 banheiros para funcionários (01 masculino e 01 feminino), 01 campo de futebol, 01 quadra de areia, 01 almoxarifado, 01 sala de aula utilizada pelo PETI, 01 sala de vídeo, 01 ateliê de arte e 01 biblioteca com videoteca.

O corpo funcional está constituído por 04 (quatro) vigilantes, sendo 03 vigilantes para o noturno e 01 vigilante para os sábados, domingos e feriados (completando a carga horária no decorrer da semana); 04 (quatro) Auxiliares de Serviços Diversos contratados e 05 Auxiliares de

Serviços Diversos efetivos; 12 (doze) professores efetivos (com 01 em desvio de função) e mais 05 (cinco) contratados; 01 (uma) secretária; 02 (duas) supervisoras e 01 diretor. Esse corpo funcional tem como papel construir e desenvolver os projetos e as atividades que materializam a intencionalidade da escola.

A escola pesquisada estabelece no seu projeto político pedagógico (2013) a garantia de modelo de gestão que tem como propósito o compartilhamento do poder de decisão, a busca da construção de ações e relações participativas, tendo como foco a gestão democrática. O modelo de gestão proposto é entendido como prática, como forma de atuação, que para se constituir como democrática apresenta como suportes a eleição para os gestores da escola, a constituição do conselho escolar e a construção do projeto político pedagógico.

O projeto político pedagógico dessa escola, elaborado pelo conjunto dos segmentos que a compõe, indica, como objetivo dessa instituição,

Preparar um cidadão consciente, crítico e participativo para atuar com eficiência no exercício da cidadania, por isso a reflexão sobre o modelo de homem que queremos formar, ou seja, a missão da escola é “Contribuir para constante melhoria das condições educacionais que também favoreçam a melhoria da qualidade de vida em comunidade, visando assegurar uma Educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo” (EMRF Carimã, Projeto Político Pedagógico, 2013, p. 18).

Por se constituir como uma escola do campo uma grande preocupação demonstrada no PPP desta escola é com a construção de um projeto que possa recriar a instituição escolar com uma pedagogia capaz de encaminhar respostas que superem o “lugar comum”, que promovam alterações nas rotinas estabelecidas, que questionem as práticas dogmáticas e homogeneizantes que resgatem o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população que a ela serve, ou atende. “Em uma escola assim concebida: direção, funcionários, professores, alunos e comunidade são situados como cidadãos atores participantes de um processo de fazer educação” (BORDIGON, 2000, p. 16). Esse foi o um elemento básico na construção da questão de pesquisa desse projeto e na seleção dos de seus interlocutores.

3.3 Os interlocutores da pesquisa

Para compreender o fenômeno fez-se necessário saber se a prática exercida pelos profissionais da educação contribui ou não para a construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas, como os professores percebem essas relações democráticas na escola e qual é a concepção de democracia daqueles que desempenham o trabalho educativo com os alunos e com e a comunidade escolar, além de se atentar à importância que os sujeitos da escola dão ao processo de elaboração/reestruturação do PPP, como forma de se ampliar a participação dos membros da comunidade na vida escolar, bem como uma forma de se ampliar os processos de democratização da gestão escolar.

Em se tratando da seleção dos sujeitos que participaram como interlocutores da pesquisa, o propósito foi o de selecionar um universo de seis professores, com experiência não somente na docência, mas também na gestão, como diretor ou como coordenador pedagógico. Ressalto que os sujeitos da pesquisa mostraram-se motivados a responder às questões, interessados pelo tema abordado e colaborando com valiosas informações sobre a gestão democrática e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

4 O SIGNIFICADO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS: A FALA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO

A democracia não se limita apenas ao processo eleitoral, pelo contrário, se aprende com a prática da participação, sugere convivência e aprendizado nas tomadas de decisão com igualdade de direitos; uma participação responsável e comprometida, com sujeitos autônomos capazes de conduzir uma organização da prática pedagógica escolar autônoma e democrática, na qual o sujeito que transforma é também responsável por sua transformação. O principal objetivo desta participação é o mundo mais humanizado e com maior expansão de ações democráticas que viabilizem o aprender e o interagir de maneira que favoreçam a inserção dos menos favorecidos na sociedade, possibilitando a libertação e um novo modo de pensar e agir para participar da elaboração e construção de um projeto coletivo apto a operar transformações na sociedade. (FREIRE, 1997a, p. 89)

Analisar o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas e democráticas, a partir da fala dos professores de uma escola do campo, constituiu-se a finalidade básica desta parte de nosso estudo. O trabalho de análise foi uma atividade bastante difícil e complexa, provocada, sobremaneira, pelo número de informações obtidas. Fiz, no primeiro momento, um mapeamento geral dos dados coletados, tanto dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, como dos materiais coletados a partir das leituras dos documentos e publicações sobre o objeto estudado. No momento seguinte foi desenvolvida a análise dos dados obtidos na pesquisa tendo como parâmetros básicos as categorias gestão democrática e projeto político pedagógico.

Para efetuar a análise, a opção foi pela subdivisão em três categorias: na primeira, o propósito foi descrever os dados da graduação dos , da carreira profissional e algumas considerações conceituais referentes à educação do campo. Na segunda, analisei o que foi respondido pelos professores da pesquisa com relação ao conceito de gestão democrática e de forma específica, sobre o conceito de democracia. Já na terceira e última, foi desenvolvido o trabalho de análise dos dados obtidos sobre o conceito de projeto político pedagógico e a sua relação com a construção das ações e relações participativas, de modo que busquei compreender o que pensam esses professores acerca da importância do processo de construção do PPP como mecanismo de construção de democracia, objetivo traçado nesse trabalho.

4.1 Dados gerais da pesquisa: breve análise

Antes mesmo de iniciar a análise dos dados quero reafirmar que a nossa inquietação com esse objeto de pesquisa é resultante do entendimento que vimos adquirindo ao longo da trajetória como educador, de que quando os sujeitos implicados na questão educativa se dispõem a construir o projeto da escola, se dispõem a interrogar princípios, finalidades e objetivos da educação escolar e, mais especificamente da escola, acabam também se educando e construindo, com isso, a possibilidade de decidir sobre as escolhas de seus fins e dos meios para a concretização desses fins, o que se constitui posição essencial para tomada de consciência de que a construção de ações e relações participativas, realizadas, durante o processo de elaboração do projeto político pedagógico pode ser configurar como processo democrático, entendendo este projeto não só para a organização da atividade administrativa e políticas, mas, sobretudo, as atividades pedagógicas.

De acordo com Carvalho (2005), é vertebral para a elaboração do projeto político a concepção da finalidade social da educação e a concepção do processo ensino e aprendizagem, isso significa compreender que a organização da ação pedagógica tem papel preponderante nesse processo. Também, é relevante considerar que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares.

Para discutir o objeto da pesquisa, tendo como lócus uma escola da rede municipal de ensino, optei por situar inicialmente o município. A pesquisa permitiu-me fazer um levantamento acerca do município em que a escola do campo encontra-se localizada, que descrevemos aqui, de forma sucinta. A escola pesquisada se situa no município de Rondonópolis, que possui em torno de duzentos mil habitantes e se localiza na mesorregião sudeste do Estado de Mato Grosso, sendo identificada como microrregião 21 ocupando uma área em torno de quatro mil, cento e sessenta e cinco quilômetros quadrados, englobando tanto a área urbana quanto a rural. Rondonópolis situa-se entre as BRs 364 e 163, que cortam o Brasil de norte a sul, servindo-se de

entroncamento para as regiões Centro-Oeste e Norte. Este município está apontado também como “facilitador ao acesso das principais hidrovias e ferrovias do país” (MARKUS apud GARSKE, 2006, p. 49).

O desenvolvimento populacional de Rondonópolis foi expressivo nas primeiras décadas da sua emancipação, tendo se estabilizado nos últimos anos: 195.476 habitantes em 2010, 198.950 habitantes em 2011 e 202.309 habitantes em 2012 (IBGE, 2013). É uma cidade que tem se constituído como um polo importante de produção e tecnologia agrícola e como referência nacional em melhoramento genético e produção de gado de elite. Porém, o seu modelo de agricultura está ancorado nas grandes propriedades latifundiárias, o que força o deslocamento dos pequenos proprietários rurais para a cidade, posto que não conseguem concorrer com o grande capital financeiro.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Rondonópolis foi de 0,791, sendo considerada de médio porte de desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8), de acordo com a classificação do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), ocupando a 15ª posição entre os municípios do Estado de Mato Grosso (IBGE, 2005). Apesar dessa situação, se considerar o IDH, a distribuição de renda do município carrega a marca da desigualdade social e “revela as contradições próprias de um modelo de sociedade como o nosso” (PME, 2013, p 14). De acordo com os dados da Secretaria de Planejamento do Município (SEPLAN), esses dados revelam que Rondonópolis é um palco de contradições:

Por um lado, possui o segundo maior PIB do Estado; um IDH considerado bom, o que lhe garante a 15ª posição (estimulado basicamente pelo índice de educação, que é 0,890). Por outro, a maior parte dos seus habitantes (30,68%) recebe entre 1 e 2 salários mínimos; os 20% mais ricos detêm 64% da renda do município e o índice de Gini (51,59), que mede o grau de desigualdade na distribuição de renda, é maior do que do país. (SEPLAN, anuário, 2004)

É justamente nesse palco de contradições que está um dos grandes desafios de projetar o futuro da educação de sua população. O desenvolvimento do sistema educacional, neste município, ocorreu de modo paralelo ao crescimento nos âmbitos populacional e o econômico. Hoje, passados longos anos após a chegada dos primeiros moradores (114anos) e 60 anos desde a sua emancipação política, o antigo “Povoado do Rio Vermelho” conta com uma estrutura

educacional bastante consolidada, a ponto de se tornar referência de toda a microrregião do sul de Mato Grosso. Atualmente,

o município conta com cento e vinte e oito instituições educacionais, das quais cinquenta e oito são escolas municipais, trinta e três são estaduais, trinta e sete são instituições particulares (incluindo as filantrópicas), uma universidade federal e sete faculdades privadas, além de uma instituição filantrópica de educação infantil, que atende uma média de 1.361 crianças denominada de Cáritas Diocesanas. Embora, em anos anteriores, as escolas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino tenham chegado a números superiores aos atuais – em torno de oitenta. (PME, 2013, p. 15).

Em 2006, a Rede Pública Municipal contava com 37 escolas, 09 creches e 04 pré-escolas, totalizando 520 turmas e atendendo 12.874 alunos. Atualmente, os números revelam outro quantitativo, com o atendimento de 15.895 alunos, assim distribuídos:

Quadro 1 - Número de Instituições Educativas/Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis

INSTITUIÇÕES	ANO BASE – 2014
Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS Urbanas (faixa etária até 03 anos)	14
Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS Urbanas (faixa etária de 04 a 05)	07
Escolas de Educação Infantil do Campo	05
Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Urbanas	26
Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Campo	11
Total	63

Fonte: SEMED/Departamento de Gestão - Escolar - ano base 2014

A gestão democrática, nesta rede municipal de ensino, teve a sua institucionalização na Lei Orgânica Municipal, promulgada em 05 de maio de 1990, quando nos artigos abaixo citados estabelece que:

Art. 244 - A gestão das escolas municipais será feita respeitando-se os princípios democráticos de eleição de diretores, conforme art. 237 da Constituição Estadual e Lei Complementar.

Art. 245 - Os Conselhos Escolares serão órgãos normativos, consultivos e deliberativos do sistema de ensino da Rede Municipal. Parágrafo único - A organização, composição e atribuições dos Conselhos Escolares serão definidas e disciplinadas em lei complementar, elaborada e aprovada pela Câmara Municipal, ouvidos os professores.

Art. 249 - As Unidades Escolares terão plena autonomia na definição da política didático - pedagógica, respeitando em seus currículos os conteúdos mínimos estabelecidos na lei de diretrizes e bases da educação nacional, tendo como referência os valores culturais e artísticos, nacional e regional, a iniciação técnico-científica e os valores ambientais. (Lei Orgânica Municipal, 1990)

Embora no ano de 2000, tivesse sido aprovada a Lei Complementar nº 003/2000 que regulamentava o processo eleitoral para a escolha do diretor escolar, foi a Lei Complementar nº 128 de 06 de julho de 2012, que formalizou a gestão democrática na rede municipal de ensino de Rondonópolis/Mato Grosso, estabelecendo, no seu artigo 2º, os instrumentos democratizantes que dão sustentação à construção deste modelo de gestão, os quais sejam: conselho escolar, eleição direta para diretor das escolas, coordenação pedagógica e administrativa e autonomia pedagógica, financeira e cultural.

Das sessenta e três escolas municipais uma média de quarenta e seis já implementaram a gestão democrática, sendo seis delas situadas em área rural, hoje as denominadas escolas do campo, enquanto cinco escolas, também situados em área rural, são administradas diretamente por coordenações instaladas na Secretaria Municipal de Educação. Há também os casos das EMEIs e UMEIs que se localizam em escolas de Ensino Fundamental e que, em função disso, são administradas pela gestão destas escolas.

Em se tratando da escola na qual realizei a pesquisa, os dados revelam que a sua criação no ano de 1997 resultou de luta efetuada por trabalhadores e trabalhadoras rurais, em função de alguns condicionantes que impediam o acesso à escola urbana, sobretudo no que diz respeito à distância em que esta comunidade se encontra da cidade, pois, transportá-las, significava ficar em torno de nove/dez horas do local de moradia das crianças na zona rural até a escola urbana.

A princípio, a escola está organizada para garantir o cumprimento do que esta instituição escolar estabelece no seu projeto político pedagógico como finalidade básica:

Preparar um cidadão consciente, crítico e participativo para atuar com eficiência no exercício da cidadania, por isso a reflexão sobre o modelo de homem que queremos formar, ou seja, a missão da escola é “Contribuir para constante

melhoria das condições educacionais que também favoreçam a melhoria da qualidade de vida em comunidade, visando assegurar uma Educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo” (EMRF Carimã, Projeto político pedagógico, 2013, p. 18).

Na tentativa de garantir a concretização de sua finalidade, em se tratando da gestão escolar, esta escola conta com um modelo de gestão que, do ponto de vista formal, deve estar consubstanciado em processos democráticos. A opção por este modelo de gestão tem como propósito, conforme estabelecido no projeto político pedagógico da escola pesquisada, o compartilhamento do poder de decisão, a busca da construção de ações e relações participativas, tendo como foco a construção da democracia.

É interessante observar que o modelo de gestão proposto no PPP é entendido como prática, como forma de atuação, que para se constituir como democrática apresenta como suportes a eleição para gestor da escola, a constituição do Conselho Deliberativo Escolar e a construção do projeto político pedagógico. Importante ressaltar que a primeira eleição para a escolha do gestor escolar ocorreu no ano de 2000.

Por se constituir como uma escola do campo, como dito anteriormente, uma grande preocupação demonstrada no PPP desta escola é com a construção de um projeto que possa recriar a instituição escolar com uma pedagogia capaz de encaminhar respostas que superem o “lugar comum”, que promovam alterações nas rotinas estabelecidas, que questionem as práticas dogmáticas e homogêneas que resgatem o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população que a ela serve, ou atende. A ideia de gestão constituída no PPP está relacionada no que argumenta Bordignon (2000, p 16), quando enfatiza que: “Em uma escola assim concebida: direção, funcionários, professores, alunos e comunidade são situados como cidadãos atores participantes de um processo de fazer educação”.

Em se tratando da graduação dos professores, pude verificar que todos os professores lotados nessa escola possuem curso de graduação, licenciatura. A importância deste dado é justamente o fato de que, embora haja uma deficiência de professores com formação em graduação na maioria das regiões deste país, no que diz respeito à escola do campo, esta escola conta com um quadro de professores com graduação e com especialização. Quanto aos seis professores que participaram diretamente da pesquisa a formação não se restringe a graduação,

mas também a pós-graduação lato sensu. Um dado importante é que todos, tanto a graduação como a pós-graduação, foram feitas em universidades públicas.

Vejamos, pois, as áreas de formação dos professores que participaram diretamente da pesquisa:

Quadro 2 - Curso de Graduação dos sujeitos da pesquisa

CURSO	Nº de sujeitos
Pedagogia	03
História	01
Biologia	02
Total	06

FONTE: Dados do quadro de lotação dos funcionários da EMRF Carimã

Logo após a leitura do projeto político pedagógico da escola e o levantamento de questões relacionadas às suas finalidades, estrutura organizacional (física e humana) e o modelo de gestão ali estabelecido, iniciei a coleta dados junto aos professores definidos com interlocutores da pesquisa. A primeira tarefa foi a de confirmar junto a esses sujeitos sobre a forma como gostariam de ser identificados. Feito isto, quatro deles não mencionaram nada, um autorizou o uso do próprio nome e um fez a opção pelo uso nome de orquídea. Frente a este impasse, optei por nomeá-los com nomes da flora que compõem o Bioma do cerrado, região onde se localiza a escola. Assim, os mesmos serão identificados como: S1 - Murici, S2 - Sucupira, S3 - Jatobá, S4 - Angico, S5 - Pequi e S6 – Guatambu, de acordo com a ordem em que as respostas estão organizadas nesse trabalho.

Ao apreciar as informações sobre a formação dos professores, sujeitos da pesquisa, foi possível confirmar que todos eles possuem formação acadêmica e pós-graduação em nível de Especialização. Essa é uma questão primordial para uma educação de qualidade e necessária para que possam realizar um trabalho condizente com uma prática escolar mais democrática, na medida em que é no processo de formação, tanto inicial como continuada, que vão adquirindo competência para organização da prática docente com relação ao conhecimento e aos procedimentos de ensino. Neste aspecto, Paro (2004) nos esclarece que é por meio da educação que nos apropriamos dos conhecimentos elaborados historicamente e com eles construímos

nossa cultura e história e, também, ganhamos condições intelectuais para participar ativamente da democracia.

No que se refere à formação percebe-se que para o desenvolvimento de uma ação pedagógica consistente é preciso, como argumenta Hora (2007),

Do conhecimento, o domínio e articulação dos conteúdos e metodologias específicos das áreas do saber (...) dos procedimentos de seleção e organização de conteúdos e de sua transposição didática (...) da gestão dos processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática (HORA, 2007, p. 42).

Em se tratando de professores da escola do campo, para Molina (2002), além de dar prioridade ao estudo, articular-se com o processo de organização da comunidade que trabalha e vive no campo. Nesse sentido, deve, também,

Se desafiar e transformar o conhecimento em ação. (...) Além de qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo. (...) Como colocar em prática, como vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo enquanto integrantes desta articulação? (MOLINA, 2007, p. 38).

Pelo visto essas são questões a serem pensadas pelos professores que acreditam na construção de uma escola do campo comprometida com a construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas.

Para Murici foi essencialmente o investimento da formação que deu condições ao acesso ao cargo de professor na escola pública. Aliás, conforme dados da pesquisa, cinco interlocutores teve o acesso ao cargo de professor por meio de concurso público. Pleitear uma vaga por meio de concurso público implica, como enfatiza Sucupira, “ter a formação exigida na área estabelecida no edital de concurso”. Do total somente um aponta a forma contratual como regime de trabalho. Embora haja um regime de trabalho em forma de contrato, este professor apresenta um tempo considerável de atuação na rede municipal. A possibilidade que este professor está tendo de permanência, por um tempo significativo, na escola do campo, por meio de contrato temporário, não foi esclarecida.

Quanto ao tempo de atuação na profissão do magistério, os dados obtidos apresentam o seguinte quadro:

Quadro 3 – Tempo de atuação no magistério dos sujeitos da pesquisa

Tempo de Serviço	Nº de sujeitos
15	01
23	02
26	02
27	01

Fonte: Questionário da pesquisa

Na questão acerca do tempo de atuação na escola pesquisada, os dados revelam que os mesmos já possuem entre 15 e 27 anos de trabalho. Um dado interessante a observar é que esses professores não residem no local em que a escola localiza, residem na zona urbana, tendo, com isso, que se deslocarem diariamente. Melhor dizendo, por não residirem no meio rural em que a escola se situa, esses professores tem que ir durante cinco dias da semana até a escola, ministrarem suas aulas e retornarem no final do seu expediente para cidade. De certo modo, essa situação contradiz um dos requisitos mais forte dos movimentos sociais do campo, que é luta para que o professor da escola do campo resida no campo.

Na realidade, os movimentos sociais, que tem um compromisso com a educação do campo, tem se articulado junto aos poderes constituídos, na luta por políticas de formação de professores que atuam e/ou que possam vir a atuar na escola do campo e, mais, lutam pela ampliação da quantidade desses professores que possam trabalhar no campo, de preferência, que sejam jovens e/ou sujeitos do próprio campo. Mas isso não impede que, na falta de professores que residem no campo, que venham pessoas da cidade, mas com formação e compromisso em preparar seus alunos para a compreensão do espaço rural.

Para Caldart (2000, P. 82), em se tratando da educação do campo é preciso considerar como educadores do campo as professoras e os professores da rede pública, assentadas ou não, acampadas ou não, que atuam na escola, tendo como expectativa, todavia, que na sua atuação profissional a sua principal tarefa seja, exatamente,

Garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção. Para isto precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola (...) assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem (CALDART, 2000, p. 82-83)

Atuar ao longo de dez, onze ou mais anos de magistério, na rede municipal de ensino, pode significar a possibilidade de aquisição de uma vasta experiência na organização escolar num processo que se pretende democrático, pois há mais de treze anos esta rede tem buscado em suas unidades escolares construir gestão democrática, como instrumento de construção de ações e relações participativas. É relevante dizer que a experiência construída por esses profissionais não fica restrita à sala de aula, pois, após o levantamento do quadro funcional da escola, constatei que há um número expressivo de professores que já passaram pelo processo da gestão escolar, quer como gestor ou como supervisor. O que mais chamou à atenção foi o fato de que dos seis professores que fizeram parte do universo de pesquisa, cinco deles já foram diretor e supervisor escolar em outras unidades escolares da rede municipal de ensino de Rondonópolis.

A respeito da questão atinente à opção por trabalhar na escola do campo, as respostas são variadas. Uma média de 40% das alegações revela não ser essa escola o espaço que escolheria para atuar na profissão magistério e que as razões por estarem nessa escola passam, por exemplo, pelo fato de que nas escolas urbanas, é muito difícil encontrar vagas para lotação. Aqui fica claramente evidenciada a ausência de identidade com a educação do campo, do sentimento de pertença por parte dos sujeitos entrevistados para com esta modalidade de educação. Os demais entrevistados, cerca de 60%, apresentam respostas que demonstram, de certo modo, conhecimento da política de educação do campo, ao ressaltar que o campo é o espaço em que o homem do campo deve-se fixar e que a importância dessa fixação deve ser uma discussão a ser feita no interior da escola. Ressalta-se, no entanto, que embora a respostas revelem certo conhecimento acerca da política da educação do campo, não respondem a questão levantada. Aliás, não revela a compreensão de campo como território de produção de vida, de novas relações sociais, de novas relações entre o rural e o urbano e entre homem e natureza, como referência básica desta política.

A proximidade com o projeto de educação do campo está justamente no entendimento de que essa modalidade da educação se constitui como área própria de conhecimento, que tem como papel político e pedagógico fomentar discussões que desconstruam, como enfatiza Caldart (2002), o imaginário coletivo sobre a relação hierárquica entre campo e cidade. A desconstrução desse imaginário coletivo, ainda segundo a autora, vai contribuir, minimamente, com um dos entraves ao avanço da luta pela educação básica do campo que se tornou, inclusive cultural.

As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem é de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas Letras” (CALDART, 2000, p. 66).

Isso se faz relevante pela necessidade que há dos educadores participarem e colaborarem com o exercício da cidadania e, também, do processo de construção da democracia, devendo considerar, todavia, que o campo tem as suas especificidades e que se é possível pensar e estruturar a escola de maneira que ela possa contribuir com a interação dos professores junto à comunidade da qual ela faz parte e criar relações de pertencimento, para isso, não é possível que o modelo adotado nas escolas do campo siga os padrões da escola urbana.

As relações de pertencimento não se darão por meio de leis, decretos e resoluções. Leis, decretos e resoluções podem servir apenas para regulamentar os sistemas de ensino e não para direcionar as ações que ocorrerão dentro da escola, nem determinar as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade. A conquista da implementação da política de educação do campo, aqui é entendida na tríade, pensada por Caldart: **campo - educação - política pública**.

Quando indagados sobre a concepção de educação do campo que tem norteado a sua prática educativa na escola do campo, foram apresentadas as seguintes posições, vejamos:

Murici. Educação voltada para a formação do ser humano capaz de fazer dos seus conhecimentos instrumentos de sobrevivência tanto no campo como em outros ambientes.

Sucupira. Educação voltada para a formação do cidadão, com especificidades do campo como também para a realidade urbana.

Jatobá. É necessário e possível se contrapor a lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada. Numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. É preciso estudar para viver no campo! Para isso é necessário qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos, é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

Angico. Em todos os processos sociais de formação das pessoas do campo como sujeitos do seu próprio destino, sendo cultura, valores, formação para o trabalho e também interação participativa na sociedade.

Pequi. Aquela que deve atender as necessidades do homem do campo e mantê-lo no campo, porém, qualificado de acordo com as necessidades do campo, evitando assim a importação de profissionais e qualificando os que estão aqui estão evitando assim o êxodo rural.

Guatambu. É uma educação de ação política e social e que deve ser concebida como enriquecimento dos desafios e problemas apresentados na área rural.

Verifiquei que estas posições revelam similaridades e, mais, tem uma proximidade substancial com os princípios que regem a política da educação do campo, tais como: educação voltada para a formação humana; formação para a vivência no campo e, também, para a interação participativa na cidade; formação do sujeito de seu próprio destino e autônomo; respeito à cultura, formação para compreensão da importância do campo para fins de cessar o êxodo rural, por fim, há uma compreensão de que educação do campo é ação política e social. São esses princípios que constam nas respostas que revelam similaridade entre as posições dos entrevistados com relação a concepção da educação do campo.

É interessante ressaltar que na concepção de Jatobá é levantada a ideia de que a educação do campo é uma alternativa de contraposição a uma lógica preconceituosa com relação à escola do meio rural, sendo necessária, para materialização dessa contraposição, a garantia da formação do professor, demonstrando-se, assim, a necessidade da responsabilidade com a qualificação da prática pedagógica, como desafio a ser enfrentado pelo professor da escola do campo e pelos e órgãos administrativos centrais.

Essas posições demonstram, também, que, aos poucos, a educação do campo vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas, como processo de organização e

protagonismo dos trabalhadores do campo, tendo como horizonte à transformação social, em contraposição às pedagogias e práticas tradicionais liberais que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Todavia, é preciso ressaltar que em nenhum momento da pesquisa os professores envolvidos mencionaram que educação do campo tem sua origem na luta pela terra, o que significa o desconhecimento do que vem sendo discutido pelos autores acerca desta política.

Ao ser revelada a compreensão acerca da existência de diferenças entre educação do campo e educação urbana, os aspectos mencionados pelos entrevistados estão relacionados diretamente as especificidades do currículo, da metodologia, a necessidade de adaptação do calendário escolar e a necessidade do transporte escolar. Por outro lado, Jatobá revela que “As diferenças ainda são mínimas. Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica. Os currículos na maioria das vezes estão deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos sujeitos”. Para Angico “Somente a clientela, pois os conteúdos trabalhados são os mesmos”. Do que inferimos que as diferenças se restringem apenas ao tipo de clientela do meio rural que, certamente, difere em certos aspectos da clientela urbana, até porque vive em contextos que apresentam nos aspectos culturais diferenças marcantes.

Dado ao tempo de atuação desses professores na rede municipal de ensino (acima de vinte anos) e pelo tempo em que eles já atuam na escola pesquisada (em torno de oito anos) esperava uma evidência maior das diferenças no que se trata da relação entre a educação do campo e à educação urbana. Murici e Sucupira evidenciam o currículo da escola do campo como diferencial, mas não esclarecem sobre as especificidades deste currículo que o torne diferente da escola urbana. Pequi expõe que “deveria haver diferença”, o que nos leva a inferir que há, por parte do entrevistado, o reconhecimento de que há a necessidade de estabelecer essa diferenciação, mas não chega a explicitar o porquê dessa necessidade. Já Angico afirma que a diferença se resume apenas à clientela, pois os “conteúdos são os mesmos”. Embora as respostas dadas pelos entrevistados revelem, de certo modo, a compreensão acerca da existência de diferenças entre educação do campo e educação urbana, por outro lado, nos leva a entender, minimamente, que apresentam dificuldades em explicitar suas alegações.

No que se refere ao conhecimento da Resolução 01 do CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, das

respostas obtidas três sujeitos afirmam desconhecimento (Murici, Sucupira e Jatobá). Os outros três afirmam conhecê-la (Angico, Pequi e Guatambu). A afirmação do desconhecimento chegou a surpreendermos no momento da análise, haja vista que os mesmos (Angico, Pequi e Guatambu), quando perguntados sobre a sua concepção de educação do campo, apresentaram em suas respostas:

Angico - Em todos os processos sociais de formação das pessoas do campo como sujeitos do seu próprio destino, sendo cultura, valores, formação para o trabalho e também interação participativa na sociedade.

Pequi - Aquela que deve atender as necessidades do homem do campo e mantê-lo no campo, porém, qualificado de acordo com as necessidades do campo, evitando assim a importação de profissionais e qualificando os que estão aqui estão, evitando, assim, o êxodo rural.

Guatambu - É uma educação de ação política e social e que deve ser concebida como enriquecimento dos desafios e problemas apresentados na área rural.

Mesmo dizendo desconhecer a Resolução 01, as respostas desses sujeitos se constituem como elementos conceituais que se aproximam dos preceitos apresentados nesta Resolução. Desses preceitos podemos exemplificar a flexibilização do calendário escolar (art. 7º), a ampliação dos espaços para realização das atividades da proposta pedagógica da escola (art. 8º), dentre outros.

Essa concepção de educação do campo está em consonância ao que se propõe como educação popular, em que, de acordo com Paludo (2012, p. 282),

a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativa como processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo visando à transformação social em contraposição às pedagogias e práticas tradicionais liberais que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. (PALUDO, 2012, p. 282)

Para se construir uma educação que contemple o campo como local de produção de conhecimento, é necessário colocar em discussão e em prática ideias e conceitos que possibilitem reverter desigualdades educacionais historicamente construídas entre campo e cidade. A escola necessita ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, reconhecer que a escolarização

tem função social estratégica na afirmação da identidade do homem do campo e para a formação de um novo projeto social de campo.

A escola necessita focar em suas discussões a capacidade que é inerente ao ser humano que é a de aprender em grupo; trazer a dúvida ou a certeza para o centro das discussões, para ser avaliada e complementada de maneira que o indivíduo aprenda a aprender em interação, articular pontos de vistas, aprenda a ouvir e a defender as suas ideias, enfim, que aprenda a construir conhecimento junto com o outro. Assim, como defende Freire (1997), uma das tarefas primordiais da educação, o que não é diferente da educação do campo, é propiciar aos indivíduos do campo as condições dele se preparar para compreender a si e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. A compreensão do mundo passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, não só conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade. A responsabilidade da educação é essencial e delicada, pois ao afirmar a sua diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura pode contribuir para qualquer pessoa, mas se for mal compreendido pode tornar difícil e até mesmo impossível o diálogo com o outro.

4.2 A Gestão democrática na relação com a construção de ações e relações participativas

Se nos reportarmos à forma como foi concebida e realizada a luta pela democratização da escola pública, no contexto brasileiro, observaremos que parte dessa história representa, na realidade, uma forte tensão entre o processo de centralização e o de descentralização da gestão da educação. O processo de centralização do comando e das tomadas de decisão tem se firmado, cada vez mais, na esfera federal, ficando a política de descentralização servindo apenas como mecanismo de racionalização de recursos financeiros e materiais se constituindo, na realidade, como uma política de desconcentração de responsabilidade.

Essa centralização do comando e do poder de decisão nas esferas administrativas centrais, como discutido anteriormente, tem se explicado, nos últimos tempos, pela dependência

estabelecida entre o governo central e os governos estaduais com os grupos econômicos internos, mas, sobretudo, com as “poderosas” forças externas, em especial, com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI, decorrendo daí o pouco ou quase nulo poder que o setor da educação ocupa nos espaços em que as tomadas de decisões mais gerais da educação acontecem.

Em contraposição a esse caráter burocrático de gestão surge, no interior da escola pública, a partir do final dos anos 1970, uma série de discussões que, articuladas a movimentos sociais mais amplos (movimentos sindicais, partidários, de moradores de bairros, dentre outros), buscam organizar-se no intuito de conquistar direitos sociais e políticos, dentre os quais se destaca o direito público e inalienável de acesso à educação escolar. É nesse contexto que dá início, em diferentes Estados e municípios brasileiros, aos movimentos pela implantação de processos democráticos de gestão nas escolas públicas estatais, tornando-se, com isso, a gestão democrática do ensino público um princípio da Constituição Federal em 1988.

A promulgação da Constituição Federal significou a institucionalização, em âmbito federal, de práticas que vinham ocorrendo em alguns sistemas estaduais e municipais, sendo parte delas já amparadas por instrumentos legais produzidos pelos respectivos poderes legislativos ou pelos executivos locais. Todavia, a implementação de um modelo de gestão, calcado em princípios democráticos, no interior das instituições educacionais, não tem demonstrado ser uma tarefa fácil. São vários os fatores que têm sido apontados como responsáveis pelas dificuldades com as quais se tem deparado nesse processo.

Nessa segunda categoria de análise, nos deteremos em analisar as respostas atinentes à concepção de gestão democrática como elemento que foi estabelecido na Constituição Federal/1988 na perspectiva de assegurar processo de construção de ações e relações estabelecidas no interior de uma unidade escolar, participativas, portanto, democráticas.

Para a realização dessa análise, buscamos nos escritos de Fonseca (1994), compreender que,

Tanto o conceito de gestão quanto o da democracia não se originaram no interior da escola. No entanto, a escola como campo privilegiado de intervenção política e ideológica traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade (FONSECA, 1994, p. 82).

Percebo que a gestão democrática, como argumenta Fonseca (1994), tem uma dimensão exógena e outra endógena:

A primeira está ligada à função social da escola, à sua vocação democrática no sentido de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, contemplando os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógico, político e administrativo da escola, ou seja, à forma como é administrada (FONSECA, 1994, p. 85).

Nesse conjunto de análise, o foco dado à participação, transparência, liberdade, nas respostas atribuídas à questão relacionada à concepção de gestão democrática, revelam, de certo modo, o reconhecimento dos princípios que marcam o processo democrático. Dois professores, Murici e Sucupira compreendem gestão democrática como um modelo de gestão que “possibilita a participação, transparência e democracia”. Já as últimas respostas para além do foco atribuído a participação, compreendem gestão democrática como um modelo de gestão em que o estabelecimento do trabalho coletivo e o exercício de direitos e deveres se constituem como pressupostos básicos.

Jatobá. É quando todos podem participar da gestão em busca de soluções. Gerir de forma democrática e participativa a escola significa criar condições para que todos ocupem seus lugares e seus papéis da melhor forma que for possível, em função do bem estar de si e do outro, o que significa ter presente também o grupo e o meio ambiente. Na vida escolar, o importante é o aprender a ser e o aprender a viver juntos, para o bem estar de si mesmo e do outro com qualidade.

Angico. É quando há liberdade e direitos iguais na escola.

Pequi. Gestão democrática deve respeitar os direitos e exercer os deveres de todos.

Guatambu. É um processo de gestão com a participação de todos.

Gestão, como apontam as respostas acima, está relacionada diretamente à prática, a uma forma de atuação, de modo a garantir, com a participação de todos os segmentos da escola, a organização, execução e avaliação de todas as atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e culturais que acontecem no interior da escola, a fim que se possam alcançar as finalidades educacionais.

Entender a gestão com base em processos democráticos implica na compreensão acerca do que se entende por democracia. Na análise das respostas acerca da concepção de democracia, pude perceber algumas formas de entender a democracia nas falas de alguns sujeitos da pesquisa, quando de suas respostas ao que concebe por gestão democrática revelam claramente um entendimento de que democracia é sistema de governo. Para Murici, democracia “É uma forma de governar, onde as decisões são tomadas junto ao povo”. Quanto à resposta de Sucupira a expressão é que democracia “É um regime de governo onde as decisões são tomadas junto ao povo”. A falta de outra dimensão de democracia se apresenta na medida em que pontuam um aspecto importante que é a tomada de decisão conjunta, mas revelam uma compreensão de democracia como um sistema político ou uma forma de organização do Estado, desconsiderando, assim, a ideia de que,

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou aos processos interativos cotidianos. Assim sendo, para podermos considerar que uma determinada formação social é democrática, precisamos levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Para os demais sujeitos pesquisados, o conceito de democracia é focado na participação como um princípio, que pode servir como parâmetro no desenvolvimento de ações e relações que contribuam com a efetivação de mudanças no quadro de uma política mais ampla e democratizante. Democracia, no entendimento dos professores,

Jatobá. É a vida em sociedade onde a maioria determina o que se deve seguir, é quando há participação de todos. É preciso seguir regras determinadas pela ética e moral, onde o consenso prevalece.

Angico. Sistema de gestão participativa de todo o segmento escolar nas decisões.

Pequi. Penso que democracia deve ir além da escolha do gestor, bem como, o livre direito de “pensar” e respeitar as escolhas alheias.

Guatambu. É um processo de gestão com participação de todos.

Percebe-se, na fala dos professores, o entendimento de democracia como algo mais do que um sistema de governo. Democracia é entendida numa outra perspectiva, como argumenta Hora (2007b), como um modo de vida, um modo cotidiano de concretização de interações interpessoais que orienta o conjunto de ações e relações de uma determinada sociedade, nesse caso específico, de uma determinada comunidade escolar. Não podemos entender a democracia como apenas ideia ou ideal a atingir, mais do que isso, ela precisa estar enraizada nas relações sociais como um modo concreto de vida, em que seja um processo de experiência que vai se enriquecendo e se consolidando ao longo do próprio processo dessas relações, de maneira que se constitua e avance.

Ainda, para se considerar determinada formação social como democrática, é preciso levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas no interior dessa sociedade, em todas as suas instâncias e a formas de inserção e participação dos seus membros nesta sociedade. Outro ponto relevante do modelo democrático, na compreensão destes sujeitos, é pressuposto da participação como direito. Direito de que todos os membros de uma comunidade em participar das tomadas de decisão.

Todavia, para que haja essa verdadeira participação os indivíduos precisam conhecer e viver os princípios democráticos, como condição para o desenvolvimento do que se pode chamar de “autonomia democrática”. Essa autonomia democrática significa, por sua vez, o reconhecimento do direito que cada indivíduo possui de escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado em suas escolhas, sobretudo quando estas escolhas estão de acordo com próprias aptidões, desejos e valores, como tão bem enfatiza o Pequi, “Penso que democracia deve ir além da escolha do gestor, bem como, o livre direito de “pensar” e respeitar as escolhas alheias”.

Para conquistar essa autonomia, o indivíduo precisa estar preparado para tomar decisões, construir suas regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades. Assim, a democracia em uma sociedade não pode ser simplesmente reduzida a uma ideia de Sistema de Governo, deslocada da compreensão e do compromisso social com a participação cotidiana de cada sujeito; ou ainda apenas a uma forma de escolha de representantes. Ela só pode ser real se seus princípios se incorporam a lógica da vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais em interação na sociedade.

Para a construção dessa autonomia, a gestão escolar é uma das questões mais polêmicas no campo da educação, pois no diz respeito à exigência constitucional ela deve ser democrática: o

que implica no envolvimento da comunidade escolar e local nas decisões relativas às políticas e projetos educacionais; num regime de corresponsabilidade, como princípio básico estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB prevê, também, a participação dos profissionais da educação na construção, execução e avaliação dos projetos político pedagógicos das instituições de ensino.

É preciso refletir, todavia, sobre a possibilidade de que não pode haver gestão democrática se não houver mudanças nos processos de gestão da escola, transformando-os por meios democráticos e participativos as ações e relações dos segmentos que compõem a escola. Segundo Lima (2002), a construção da escola democrática constitui-se através de um projeto que não se pode ser pensado sem a participação ativa de professores, funcionários, pais e mães de alunos e alunas.

Foi na perspectiva de entender os processos de democratização que formulei a questão sobre o que os professores consideram essencial para que se instale o processo de democratização da gestão escolar. Para Murici e Sucupira, o processo de democratização da gestão escolar implica na “implementação de princípios básicos da democracia como a participação e a transparência”. Além destes princípios, uma visão mais ampliada do que é essencial no processo de democratização da escola é demonstrada nas argumentações abaixo:

Jatobá. O essencial nesse processo é que todos entendam o seu papel dentro da unidade de ensino, saber usar os seus direitos, bem como fazer bem os seus deveres. Ser participativo nas discussões acerca das atividades propostas pelas escolas. Ser diferente do que ocorre na política partidária ou, mesmo, na vida cotidiana da sociedade.

Angico. Depende da união da comunidade escolar. É quando a grande maioria das decisões seja tomada através de estudos coletivos sobre o assunto.

Pequi. Evitar direção vitalícia para não criarmos ditadores dentro das escolas. Deve respeitar, também, o desejo da maioria, permitindo que direitos e deveres sejam resguardados.

Guatambu. É a participação de todos envolvidos na gestão escolar, onde todos participam, sugere e tem suas opiniões discutidas, avaliadas e acatadas de acordo com as necessidades apresentadas.

Mesmo pensando nas formas de consolidação dos processos de democratização da gestão escolar, Pequi evidencia uma discussão polêmica, mas presente nas escolas municipais de Rondonópolis ao argumentar que é essencial no processo de democratização da escola “Evitar

direção vitalícia para não criarmos ditadores dentro das escolas”. A resposta dada indica um quadro complicado e conflitante, na medida em que demonstra que as relações verticais, de mando e comando, de subordinação, de personificação ainda fazem parte dessa instituição. Nesse caso, o interessante é o caráter revelador da situação de resistência quando o poder se concentra na direção da escola, melhor dizendo, quando há insistência na continuidade de um modelo autoritário de gestão.

Na atual conjuntura, uma preocupação se apresenta em torno do fato de que o processo de escolha do dirigente da escola pela via eleitoral tem sido alvo de grande controvérsia, marcado, portanto, por avanços e retrocessos. Avanços no sentido de que foi superada a forma “tradicional” de escolha do gestor escolar, que se configurava pela ótica política partidária, independente das expectativas da comunidade escolar. Retrocessos, na medida em que o processo de escolha pela via do voto tem sido entendido, de modo geral, como um fim em si mesmo, não sendo compreendido como instrumento que proporcione, de fato, o direito à participação. Assim concebido, este processo perde, efetivamente, o seu sentido por ser desvinculado do fator dito como responsável pela implantação da própria gestão democrática no ensino público, que é a busca da qualidade social do processo educativo.

Promover o alcance da qualidade social na escola supõe e requer o convencimento, por parte dos segmentos escola, acerca da relevância e da necessidade da participação no processo de escolha, não somente da direção da escola, mas também dos membros do Conselho. Nesse sentido, como responsáveis pelo pleno desenvolvimento das atividades escolares, conselho e diretor devem, de forma articulada, estabelecer uma discussão sistemática com a escola e a comunidade local acerca da importância da participação nesse momento de escolha.

Em se tratando do CDE, parte dos sujeitos da pesquisa considera que no exercício de sua função seu papel preponderante está relacionado às atividades de “orientação, acompanhamento, avaliação e fiscalização das ações da escola”, essa é a posição, por exemplo, de Murici, Sucupira e Angico. Para Jatobá e Guatambu, o CDE se constitui como uma instância representativa da comunidade escolar e, como tal, tem como papel participar ativamente do processo de construção, execução e avaliação do projeto político pedagógico. Assim, tanto as atividades de orientação, acompanhamento, avaliação e fiscalização, bem como a articulação do projeto político pedagógico são funções, segundo os sujeitos pesquisados, a serem exercidas pelo conselho:

Jatobá. O Conselho Escolar é a instância representativa do coletivo escolar e é o órgão máximo de decisão. Para isso é necessário garantir acesso às informações fidedignas, fomentar as práticas comunicacionais da escola a fim de partilhar do processo de decisão concernente à diversidade da demanda, percepções, expectativas e interesse dos diversos segmentos da escola. É uma instância de grande importância, pois este irá garantir que os objetivos e metas estejam contemplados em um plano de ação exequível abarcando a análise da realidade escolar com os diversos aspectos, dimensões e fatores que a constituem. Desta forma, o Conselho Escolar constitui-se em uma prática, ou melhor dizendo, em uma estratégia de gestão democrática da educação pública.

Guatambu. O conselho é soberano e executa todas as atividades dentro da escola e o gestor escolar é membro nato desse conselho. Assim, acompanhar, monitorar e construir as propostas de ações e desenvolvimento de todas as atividades realizadas pela escola é papel do conselho...

Diante disso, há que se considerar que o CDE de uma escola está estruturado com o objetivo não só de participação, mas também como um instrumento de gestão da própria escola, ele tem o poder de deliberar, ou seja, discutir, rediscutir e decidir sobre os aspectos administrativos e com relação a todos os problemas que possam surgir na escola.

Nessa direção, a conclusão é que o gestor da escola deve ter a capacidade de articulação com o CDE e com os diferentes segmentos da escola em torno de uma causa comum, que é a construção, execução e avaliação do projeto político pedagógico, como forma de se garantir a reorganização do espaço escolar, tendo como base os interesses de seus segmentos. Esta articulação, por sua vez, deverá ser efetuada por meio do estímulo à participação de todos os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, com a própria escola.

4.3 Projeto Político pedagógico como instrumento no processo de construção de ações e relações democrática no interior da escola

A história da humanidade tem nos demonstrado que a papel da escola se transforma ao longo dos tempos, de acordo com as necessidades sociopolíticas, econômicas e culturais. Se antes a compreensão de que o papel da era o repasse do conhecimento em uma perspectiva de instrução, hoje, com o avanço nos campos sociopolítico, econômico e tecnológico, a necessidade é de entender o papel dessa instituição como efetivamente educativo, de modo a garantir uma formação como argumenta Severino (1998), para inserção do aluno nas práticas: produtiva, social

e simbólica, comprometido com a organização de uma prática educativa em que conhecimentos, saberes e valores sejam, de fato, mais humanos e humanizantes, capazes de tornar a escola democrática e autônoma.

Democratização da escola pressupõe relações interpessoais, como enfatiza Oliveira (2009), na realidade, a revalorização das relações de solidariedade, de cooperação, reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidade, o que pressupõe a democratização não só dos aspectos administrativos, mas também da ação pedagógica, o que requer, diga-se de passagem, ações concretas em termos de redefinição das intencionalidades da escola, objetivos, proposta curricular, política de formação do quadro de profissionais da escola, entre outros, sendo esse uma luta árdua e longa, em que a sua materialização depende de ações coletivas.

Nessa perspectiva, entendo como Lima (2002), que a construção da escola democrática constitui-se através de um projeto que não pode ser concebido sem a participação ativa dos diferentes segmentos da escola. Sabe-se, pois, que é na garantia da participação que a escola pode assegurar a descentralização das tomadas de decisão como fator essencial para conquistar a sua democratização.

É imprescindível, para tanto, considerar a importância da participação da comunidade escolar como forma de ação inclusiva, dinâmica e participativa no processo de construção e reconstrução do projeto político pedagógico. Cabe à equipe gestora da escola, em articulação com o CDE, a criação de espaços de participação da comunidade no cotidiano escolar, visto que o sucesso de uma instituição se dá de acordo com o planejamento, execução e avaliação de um projeto elaborado criteriosamente. Esses são passos importantes para a democratização da gestão, entendendo a democracia como Carvalho (2006),

Democracia se configura pela participação que traz como exigência ação de tomar parte de... No caso da escola, requer que a democracia seja constituída na dimensão da ação direta e não representativa, caso contrário, ela perde a razão de ser (...) ela não pode ser delegada para outro, pelo contrário, o sujeito tem que exercer a sua função de legislar, executar e avaliar o processo educativo. (CARVALHO, 2006, p. 182)

Compreender a lógica dos processos de gestão em curso implica, portanto, redesenhar o horizonte político da gestão democrática como princípio de luta em prol da efetiva autonomia, compreendida como capacidade de cada povo de autogovernar-se. A efetivação desse processo de democratização da gestão da escola pública implica, portanto, a partilha do poder, a sensibilidade para conduzir a escola, a partir das demandas da comunidade escolar, e a tomada de decisões e escolhas responsáveis e coletivas. Evidencio, para tanto, a importância dos instrumentos democratizantes da escola, para a efetivação dessas práticas, sendo um deles o projeto político pedagógico.

Em se tratando da escola do campo, acredito que a sua democratização se viabilizará a partir do processo de construção coletiva de seu projeto político pedagógico. Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformação o mundo, prestar atenção às tarefas específicas do tempo e do espaço da escola. Pensar a escola desde o seu lugar e seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

Os novos cenários em que a gestão democrática da escola pública está inserida precisam ser compreendidos como um processo amplo da emancipação humana, ao qual se considera como uma exigência para se alcance a autonomia e a construção de processos de democratização da gestão escolar. É nesse horizonte que o processo de construção do projeto político pedagógico se configura como uma das possibilidades democratização da gestão escolar das escolas do campo.

Partindo dessa constatação, optei por averiguar, junto aos sujeitos, uma questão que considero de fundamental importância para a compreensão do nosso objeto de estudo que é a compreensão que os professores têm do que seja o projeto político pedagógico da escola. Ao serem questionados sobre o que é o PPP e para que serve na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Murici. É o norteador de todo o processo educacional, serve para direcionar os objetivos que se pretendem.

Sucupira. É o projeto no qual se estabelece o norte do processo educacional, onde direciona todos os objetivos.

Jatobá. O projeto político pedagógico busca um rumo, uma direção, nele reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola. É o fruto da interação

entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece através da reflexão, as ações necessárias às escolas de cumprirem seus objetivos, suas ações. É um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia, servindo assim a toda comunidade escolar.

Angico. É o documento norteador das ações dentro da escola. Serve para regulamentar, direcionar e legitimar as ações e obrigações dentro da unidade escolar.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. É um projeto organizado por todos os setores da escola. Visa organizar e determinar as diretrizes organizacionais do trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola.

Ao analisar as respostas, observei que todas tem um argumento em comum, o fato do PPP ser o norteador ou rumo de organização da escola. Para os professores Murici, Sucupira e Angico a ideia é de que o projeto político pedagógico se constitua como um instrumento que norteia as ações a serem empreendidas pela escola. Já para Jatobá, reside no projeto político pedagógico à possibilidade de elaboração e efetivação das intencionalidades da escola, devendo, para tanto, ser garantido o cumprimento de suas ações. O PPP é entendido como conquista coletiva de um espaço para o “exercício da autonomia”. Quanto à resposta do professor Guatambu, um projeto dessa natureza deve ser construído coletivamente e tem um ponto básico a ser levado em consideração que a sua configuração como garantia da organização e determinação das diretrizes a serem observadas no desenvolvimento do trabalho da escola.

As respostas demonstram, de certo modo, posicionamentos similares com relação à ideia de que o projeto deve ser construído na perspectiva coletiva. De um lado, remetem a ideia de projeto como estrutura formal e burocrática em que são organizadas e regulamentadas as ações cotidianas da instituição escolar e, por outro lado, o compreendem como espaço em que coletivamente se estabelece e cumpre os objetivos educacionais, que respondem questões atinentes ao tipo de homem que se quer formar e, em função disso, o tipo de escola que se quer construir.

No tocante ao PPP, a fala dos professores está em consonância com Machado (2003), ao nos esclarecer que o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto

pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da comunidade da qual a escola faz parte. É político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na sua dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que deve ser formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Nesse aspecto, o PPP é um instrumento fundamental para que a escola seja lançada para frente e o seu processo de construção exige um repensar da ação pedagógica da prática escolar e da realidade ali existente. Ele não é simplesmente um plano a ser elaborado e executado sem se considerar o ambiente e a comunidade escolar, é antes de tudo, uma proposta de trabalho que se constrói e se realiza, ao mesmo tempo, por meio do diálogo, do questionamento, do repensar, do instituir e do recriar, visto que não é algo que possa ser encomendado nem feito por especialistas para que os professores possam executar. É preciso compreender a realidade e a cultura da comunidade como um todo.

A ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade escolar se constituem um desafio para que se possa recriar e reconstruir o saber em sintonia com a cultura local e possibilitar a reflexão e ação da prática e, assim, construir uma prática pedagógica que vise à formação do indivíduo em sua integralidade e que também seja comprometida com a transformação da realidade existente. Ao discutir sobre a importância dos partícipes da escola refletir sobre a necessidade desse modelo de escola, Carvalho (2006), esclarece que:

Na escola, o fio condutor do projeto político pedagógico é a concepção da finalidade social da educação e a concepção do processo de ensino e aprendizagem. O que significa compreender que a organização da ação pedagógica e suas relações com as ações dos professores têm papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. (CARVALHO, 2006, p. 182)

Nessa perspectiva, a participação na elaboração e execução do PPP contribui para o desenvolvimento da autonomia e das práticas democratizantes, pois resgata o sentido da educação pública em termos da organização e do poder de tomar as decisões na ação educativa e abrir canais que favoreçam o exercício da democracia na escola.

Em se tratando da escola do campo a própria intencionalidade nela estabelecida exige que a sua gestão seja democrática. A compreensão é que a conquista da democracia não se limita

apenas a instalação de instrumentos democratizantes como o processo eleitoral para direção, instituição de conselhos escolares e ter um projeto político pedagógico. É necessária a ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade escolar; uma gestão administrativa comprometida com a descentralização e socialização do poder. A gestão da escola necessita ser aberta para o diálogo e à participação de pais, alunos e educadores na gestão. Nesse sentido, é importante compreender que esses instrumentos não tem um fim em si mesmo, e que, por isso, deve servir como meios para garantir participação. Trata-se, no entanto, de uma participação responsável e comprometida, com sujeitos autônomos e capazes de conduzir uma organização da prática pedagógica escolar autônoma e democrática.

E mais, entender que o projeto político pedagógico não pode ser apenas um documento formal, que regulamenta e regulariza a escola junto aos programas do Governo Federal, ou apenas um instrumento para cumprir uma obrigatoriedade legal para os órgãos públicos locais. O PPP não é uma tarefa burocrática, assim, antes, e acima de tudo, ele precisa contemplar as aspirações educativas da comunidade da qual a escola faz parte, pois ele pode nortear o processo educativo da escola. Ele é um instrumento que favorece a permanente reflexão e a discussão dos problemas da escola e da comunidade que a compõem, com vistas a promover melhor qualidade de vida daqueles que buscam a escola e da comunidade da qual ela faz parte.

As concepções de gestão e de projeto político pedagógico, extraídas das falas dos sujeitos da pesquisa, se projeto político pedagógico se constitui como instrumento de construção de democracia, aqui refletidas, nos remeteu para outras indagações que revelaram mais claramente a questão da pesquisa. Suscitaram, assim, indagações relacionadas a participação desses sujeitos na construção do projeto político pedagógico da escola em que atuam, espaço em que realizamos a pesquisa. Nesse sentido, quando levantamos uma questão atinente a forma como foi construído o PPP da escola, os sujeitos fizeram as seguintes observações:

Murici. Foi construído por todos os segmentos da escola através de estudos e debates com intelectuais da educação no início do ano letivo.

Sucupira. Deu-se através de palestras realizadas por professores da UFMT/CUR e reuniões com os segmentos da escola para o estabelecimento de prioridades.

Jatobá. De forma democrática e coletiva, dando espaço para a participação e reflexão coletiva sobre o papel de cada um junto à comunidade.

Angico. Através de estudo das leis por segmentos dentro da escola nas reuniões Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPCs, no início do ano.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. Ouvindo toda a comunidade escolar, através de reuniões, questionamentos, levantamento de dados para subsidiar a construção do mesmo.

Sobre a questão, de como foi construído o PPP da escola, os sujeitos, de forma geral, revelam compreensão de que o projeto da escola deve ser construído ou, no caso, reconstruído, numa perspectiva coletiva. Aliás, todas as respostas confirmam, de forma bastante expressiva, que o projeto da escola foi construído com a participação dos segmentos que a compõem, por meio de estudos e debates realizados entre professores e demais segmentos ou com a participação de professores da universidade, estudos por categorias dos sujeitos que compõem a escola, ouvindo a comunidade, avaliando o que já foi desenvolvido e propondo novas ações de melhoria do trabalho pedagógico.

Percebe-se com as respostas obtidas uma compreensão da necessidade de construção do PPP numa perspectiva coletiva. Penso que um dos grandes desafios da sociedade, sobretudo da escola, é formar sujeito com a consciência e compromisso da coletividade. Entendida nessa direção, a ideia de coletividade deve ser considerada como sustentação da construção da escola numa ou noutra direção. Isso significa que na escola, essa ideia pode resultar em esforços para que surjam estruturas organizacionais da escola compatíveis com as expectativas de vida pretendidas pelos sujeitos que dela participam.

Ainda trazendo essa ideia de participação coletiva, ao serem questionados sobre quem participou da elaboração do PPP, as respostas atribuídas a essa questão sugerem uma participação coletiva, pois os sujeitos afirmam que todos participaram desse processo e, mais, como disse Jatobá “Todos, pois implica em responsabilidade e comprometimento com as instituições que representam a comunidade, desta forma pode-se garantir a participação e compromisso de todos”. Quando dizem todos, certamente, estão incluindo os diferentes segmentos da escola, quais sejam: professores, funcionários, alunos e a comunidade local.

As posições aqui elencadas revelam que esses segmentos, no uso de seu direito de participação, tem entendido que, como enfoca Hora (2007a),

A escola, na qualidade de organização social de formação, pretende ser espaço onde todos aprendem a democracia, vivendo os seus valores em um exercício permanente, construídas por pequenas conquistas diárias, na vida da coletividade, para alcançar grandes conquistas. A participação da comunidade nas decisões mais simples da escola é tão importante quanto a sua participação em decisões mais complexas que envolvem as políticas educacionais ainda definidas apenas pelos órgãos federais, estaduais e municipais (Hora, 2007a, p. 53).

Em se tratando especificamente da importância da participação do professor no processo de construção do PPP, na argumentação apresentada pelos sujeitos da pesquisa, fica expressivamente claro que a sua participação é essencial na construção do projeto político pedagógico. Todos apontaram positivamente para essa participação e, além disso, afirmaram que,

Murici e Sucupira. É o professor que está diretamente envolvido com o objetivo principal que é o processo ensino aprendizagem.

Jatobá. Através de ações programadas podemos nos mobilizar pela garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. Não basta esperar por soluções que venham verticalmente dos sistemas educacionais.

Angico. Por ser do grupo a parte mais pensante.

Pequi. O professor é peça chave na construção da escola.

Guatambu. É essencial. Ele é um dos atores fundamentais no processo ensino aprendizagem, uma vez que ele é o organizador dos conteúdos a serem apreendidos e construídos pelos alunos.

Antecedendo qualquer abordagem que refere diretamente à participação do professor no processo de construção do PPP, expressa por Angico, entendo ser importante a explicitação dos norteamentos mais gerais que balizam as respostas aqui apresentadas. Inicialmente é a dimensão formal que norteia os posicionamentos dos professores, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, quando no seu artigo 13 define, com base nas alíneas I e II, que, “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Os professores se veem como responsáveis pela participação na condução na elaboração do PPP, mas não com a mesma intensidade da sua responsabilidade para a consolidação das propostas ali definidas.

De acordo com Paro (1997), a participação da comunidade no cotidiano da escola depara-se com inúmeros obstáculos para que possa se concretizar efetivamente na sua prática e um dos empecilhos para que ela se efetive é justamente o fato da convicção dos sujeitos sobre a relevância da sua participação, pois a baixa escolaridade é motivo para se sentirem menosprezados e incapazes de contribuir com o processo de ensino da escola. De acordo com Garske,

Essa participação, como todo processo democrático, é também um caminho que se faz ao caminhar. Daí a importância de se ter o PPP como instrumento que dá direção a essa caminhada. E é justamente esse mais um dos grandes limites da escola: a dificuldade de buscar formas de participação da comunidade na escola, e o que é pior, a falta de compreensão de que o projeto poderia se estabelecer como o instrumento que daria condições reais e efetivas de participação da comunidade nas tomadas de decisão e na execução do seu projeto. (GARSKE, 1998. p. 108)

Parece haver uma “cultura” de hierarquização de poder/conhecimento, pois ao serem questionados sobre como se deu o processo de construção e reformulação do PPP na escola, Murici disse que “Foi construído por todos os segmentos da escola através de estudos e debates com intelectuais da educação no início do ano letivo”, enquanto Sucupira responde que se deu “através de palestras realizadas por professores da UFMT/CUR e reuniões com os segmentos da escola para o estabelecimento de prioridades”. Nesse aspecto, ambos não se consideram como intelectuais da educação, para ele os intelectuais são os professores da Universidade. Mas ao serem perguntados sobre a importância da sua participação nesse processo, Angico responde que a participação dele é importante “Por ser do grupo a parte mais pensante”. Nesse sentido é que penso nessa hierarquização, em que no município os professores da UFMT são os intelectuais, mas na comunidade esse papel é dos professores da escola.

Ao discorrer sobre a organização escolar numa tentativa de sua democratização, Carvalho (2006), nos esclarece que

A organização escolar – sistema social – é produzida pela ação e interação dos agentes sociais que permeia o seu contexto. Portanto, mudar a escola sem mudar as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua ação, constrói a organização, não passa de uma retórica desconfigurada de sua razão de ser. (CARVALHO, 2006, p. 186)

A ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade escolar se constituem um desafio para a gestão administrativa comprometida com a descentralização e socialização do poder. Os professores não são seres iluminados e os únicos capazes de contribuir com a organização e intencionalidades da escola. A participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar na elaboração e execução do PPP contribui para o desenvolvimento da autonomia e das práticas democratizantes no interior da escola, pois a participação pode resgatar o sentido da educação pública em termos da organização e do poder de tomar as decisões na ação educativa e abrir canais que favoreçam o exercício da democracia na escola, pois a intencionalidade da escola pública exige que seja democrática.

A democracia não se limita apenas ao processo eleitoral, a democracia se aprende com a prática da participação, sugere convivência e aprendizado nas tomadas de decisão com igualdade de direitos; não se trata apenas de marcar presença nas reuniões para se legitimar as decisões, trata-se de uma participação responsável e comprometida, onde os sujeitos – mesmo analfabetos – são autônomos capazes de conduzir uma organização da prática pedagógica escolar autônoma e democrática, na qual o sujeito que transforma é também responsável por sua transformação.

Do ponto de vista da dimensão política, essa participação está diretamente relacionada à organização sistemática e definição de intencionalidade do projeto, como papel a ser desempenhado, também, pelo professor. Quanto à dimensão pedagógica que trata mais especificamente da política curricular, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, cabe ao professor participação ativa e efetiva. Para Guatambu, o professor “é um dos atores fundamentais no processo ensino aprendizagem, uma vez que ele é o organizador dos conteúdos a serem apreendidos e construídos pelos alunos”. Cabe observar que espera do professor o papel de articulador da comunidade na perspectiva de garantir a participação da mesma na escola. Do professor da escola do campo essa é uma questão muito significativa, uma vez que se espera deste profissional, inclusive, uma identificação com o essa escola e com o contexto da qual ela faz parte.

Na política de educação do campo, não diferente da escola urbana, o papel da escola torna-se mais complexo e exige esforços redobrados para a reorganização do trabalho educativo, contando, para isso, não somente com a participação do professor, mas com a participação ativa e efetiva da comunidade, haja vista que, como argumenta Hora (2007b), o aluno precisa

compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição indispensável para o exercício de ações competentes na prática da cidadania. Nesse sentido, é o ambiente escolar como um todo que pode e deve oferecer-lhe essa experiência, uma vez que, apesar de não ser somente na escola que o aluno aprende, é na escola como um todo, pela maneira como é organizada e pelo como se dá o seu funcionamento, pelo modo com as pessoas se relacionam com o contexto social imediato, entre outros aspectos, que o aluno também garante a sua formação.

Nas respostas obtidas junto aos sujeitos da pesquisa percebe-se que dentre as ações previstas pelo PPP existem aquelas que busca assegurar o processo de interação entre escola e comunidade. Percebe-se também que a referência contida na quase totalidade das respostas é que uma das ações está relacionada à adequação do calendário da escola aos eventos da comunidade, o que denominam de calendário cultural, voltado diretamente para festas religiosas.

Somente Jatobá sugere alguma interação entre escola e comunidade ao afirmar que “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo”, não evidenciando o que seja essa organização ou fazendo qualquer resgate histórico ao processo de lutas dos povos do campo até a aprovação da referida lei e nem o que caracteriza os movimentos sociais desses trabalhadores por uma educação do campo. Guatambu, por sua vez, faz menção a reuniões e culminâncias visando à interação e a integração da comunidade no processo de gestão.

O que se verifica, por meio das respostas, é o reconhecimento que os profissionais da educação têm acerca da importância da articulação escola e comunidade. No entanto, as ações previstas no PPP da escola pesquisada, conforme as resposta obtidas, não considera o potencial dessa articulação na construção da gestão democrática e na construção de uma educação escolar de qualidade social, na medida em que essa comunidade não assume papel que poderia e deveria assegurar uma atuação mais ativa e efetiva, de caráter, portanto, consultivo, decisivo, avaliativo e educativo, como elementos essenciais num processo que se quer democrático.

Não pretendemos fazer aqui a apologia do que “na escola tudo pode”, mas apontar que, mesmo diante de todas as dificuldades a serem enfrentadas no atual contexto, as escolas tem condições, na pretensão de construção de uma gestão democrática, encontrar caminhos que garantam um envolvimento mais ativo e afetivo da comunidade no seu interior. O que se torna necessária a compreensão, pelos segmentos da escola, de que os princípios da exclusão, da seletividade e do autoritarismo, ainda presentes nessa instituição, devem ser substituídos pelos

princípios da inclusão, do respeito as diferenças, da descentralização do poder de decisão, como bases para construção de uma escola humanizadora e comprometida com um projeto político social mais amplo.

Ao olharmos para o interior das escolas e delas direcionarmos o olhar para a educação do campo, percebemos que um dos grandes desafios colocados para ela, além das questões de definições de políticas públicas que assegurem condições para a efetiva aplicação da Resolução nº. 1/2002 CBE/CNE, é como traduzir para a prática cotidiana das escolas essa concepção educativa, ou seja, como organizar pedagogicamente a escola, como um dos pilares dessa educação, de modo que os objetivos de formação do sujeito do campo sejam alcançados. Para Carvalho (2006), ao discorrer sobre as finalidades da construção do projeto político pedagógico, nos esclarece que:

A questão nuclear que deve ser destacada é que se não há participação, decisão coletiva, não há democracia, assim como não há democracia sem organização. Porém, para que a cultura democrática prospere na escola, faz-se necessário que a gestão seja democrática. É evidente que não se constrói democracia sem conflito. O exercício democrático na sociedade, também na escola é permeado por interesses divergentes. (CARVALHO, 2006. p. 183)

Nesse sentido, urge o delineamento de um projeto político pedagógico alicerçado nos princípios democráticos, em novos princípios educativos e num projeto histórico de sociedade, a sociedade igualitária e solidária. O que será possível por meio do trabalho pedagógico, que é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. Para Machado (2003), o trabalho pedagógico é norteado por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar. Para ela,

Pensar a organização do trabalho pedagógico implica pensar “o que” será trabalhado (conteúdos), “como” (metodologia) e “para que” (finalidades). Portanto, exige pensar sobre: saberes e práticas pedagógicas fundamentais; organização do ensino ou do tempo escolar; metodologia e avaliação. É nesse sentido que as atenções têm se voltado para a construção dos projetos político pedagógicos das escolas do campo, com a clareza da necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas, de modo que estas se pautem nas relações horizontais e democráticas. Além do mais que no lugar da mera transmissão de conhecimentos se instale um processo de produção do conhecimento dialeticamente consubstanciado nas relações sujeito-objeto-

sujeito, educador-educando e conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na interdisciplinaridade. (MACHADO, 2003. p. 198)

Construir uma escola do campo nessa perspectiva significa, segundo Caldart (2002),

Pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que a sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (...) pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade e da educação do campo (CALDART, 2002, p. 35).

É nessa direção que se constitui a possibilidade de construção de um projeto político pedagógico que contemple as características da educação do campo. Ao serem questionados se o PPP da escola contempla as peculiaridades da Educação do Campo e da comunidade da qual a escola faz parte, os sujeitos responderam que

Murici. Sim. Adequação do calendário com relação aos eventos da comunidade. Projetos com os interesses da mesma e de acordo com a realidade do campo.

Sucupira. Sim. Adequação do calendário aos eventos da comunidade. Projetos voltados aos interesses da mesma e de acordo com a realidade do campo.

Jatobá. Não totalmente.

Angico. Não me lembro.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. Sim. Integração e interação com o meio em que a escola está inserida, valorização da clientela do campo, assim como utilizando as propostas de educação para o campo.

Ao refletir sobre as respostas dadas pelos sujeitos, percebo que elas evidenciaram que parte dos sujeitos da pesquisa não se atentou a duas questões básicas de um modelo de educação que se propõe na Resolução 01/2002 para as escolas do campo: primeiro que um projeto dessa natureza deve contemplar as características culturais dos povos do campo. Esta é a principal

característica da política de educação do campo. A segunda é o desconhecimento do que é peculiar nessa política, que está posto, inclusive na citação acima, se atendo apenas a adequação do calendário com relação aos eventos da comunidade como apontam Murici e Sucupira.

Ao serem questionados se no PPP da escola estão previstas ações de interação entre escola e comunidade, os sujeitos responderam que

Murici. Idem.

Sucupira. Idem

Jatobá. Sim. Calendário cultural.

Angico. Sim, reuniões de pais, domingo com a comunidade, festas religiosas.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. Sim, reuniões, culminâncias visando a interação e a integração da comunidade no processo de gestão.

Observe que Murici e Sucupira deram a mesma resposta entre si e de acordo com a questão anterior - se o PPP da escola contempla as peculiaridades da Educação do Campo e da comunidade da qual a escola faz parte - e que somente Guatambu alega que a integração e interação com o meio em que a escola está inserida. Não ficou evidenciado que a valorização da clientela do campo, assim como a utilização a proposta de educação do campo, se configura como respeito às peculiaridades da educação do campo. Se compararmos as respostas dadas a essa pergunta com as respostas dadas pelos sujeitos quando os mesmos foram questionados sobre se a escola do campo deve organizar o seu processo de ensino de acordo com os anseios da comunidade e por que, observamos que parece que uma proposta de Educação do Campo ainda encontra-se em nível de ideário apenas. Vejamos as respostas dadas,

Murici. Sim. Para dar condições e incentivo para que ele permaneça no campo e sobreviva com dignidade.

Sucupira. Sim. Porque a escola, geralmente é a referência nessas comunidades e espaço de aprendizagens e pode contribuir para incentivar a permanência do homem no campo.

Jatobá. Sim. Considerando a lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigo 28 que assegura os direitos dos

povos do campo a um sistema adequado a sua realidade e o artigo 67, que propõe a formação dos profissionais da educação em graduação superior.

Angico. Sim. O povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, com sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Pequi. Para manter o homem no campo.

Guatambu. Sim. Porque é de fundamental importância criar possibilidades que permitam que o aluno da escola do campo tenha opção de permanecer no meio rural e que o mesmo tenha condições de encontrar caminhos para solucionar os problemas do seu cotidiano.

Ao refletirmos sobre as respostas dadas pelos sujeitos para essas duas questões, concordamos com Carvalho (2006),

O fato real é que no contexto da escola realiza-se muita atividade, mas aquilo que é pensado e estabelecido no projeto político pedagógico acaba não sendo concretizado, tampouco servindo de referência para definição da ação pedagógica. Isto porque o projeto político pedagógico está sendo sufocado pelo projeto de desenvolvimento escolar que tem um caráter mais gerencial de determinar tarefas para ser executado pelos professores. (CARVALHO, 2006, p. 184)

Nessa busca de relação entre a escola e a comunidade, Machado (2003), evidencia que é a concepção de campo que devemos ter como referência ao tratar de educação do campo, considerando o protagonismo das crianças e jovens, educadoras e educadores camponeses na luta por uma educação que corresponda aos seus ideais e que a elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto. Para ela,

É preciso fazer uma educação que assuma a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico. E isso implica na definição de um projeto pedagógico que objetive a formação da criança e jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo. (MACHADO, 2003. p.197)

De acordo com a autora, a construção de um projeto nessa perspectiva requer uma relação intrínseca entre as necessidades apresentadas, o conteúdo do projeto e as suas condições de

implementação. Fundamenta-se no princípio de participação dos representantes dos diversos segmentos da escola durante o seu processo de construção e de execução, pois o mesmo trata do levantamento das expectativas e necessidades da escola na visão daqueles que dela participam, assim, é possível contemplar os anseios do homem do campo. Porém essa participação só será efetiva se os membros de cada segmento se sentir importante e necessário nesse processo. Os membros precisam sentir-se úteis e competentes para que tomem gosto pela participação, para se engajarem na luta, nas discussões e deliberações nos diversos assuntos realizados sobre o cotidiano da escola.

A Declaração Final da II Conferência – realizada em 2004 - explicita os princípios da luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário que “se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio”, contemplando o desenvolvimento sustentável do campo, onde a educação desempenhe um papel estratégico. Esse documento ao defender a superação da dicotomia campo-cidade e a necessidade de se estabelecer relações de interdependência entre esses dois polos, procura reafirmar a concepção de campo como espaço de múltiplas possibilidades. Conforme exposto na declaração,

Defendemos o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, em relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus direitos... (2004, p.03).

Outra questão da pesquisa empírica que se constitui como elemento básico na compreensão acerca da possibilidade ou não do PPP se constituir como instrumento de organização de uma proposta de educação do campo, bem como de construção de ações e relações participativas no interior da escola, é a consideração que se tem acerca da necessidade de uma política de avaliação de projetos dessa natureza.

A argumentação apresentada pelos sujeitos da pesquisa no tocante à questão da necessidade de avaliação do PPP foi de que a avaliação é uma atividade necessária para o sucesso do projeto, para eles

Murici. As mudanças são corriqueiras e os projetos devem ser adaptados a essas mudanças.

Sucupira. Todo planejamento é flexível e o processo educacional está em constante transformação.

Jatobá. Porque nem sempre com as ações programadas surgem os resultados esperados. Desta forma, a escola deve mudar sua prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida. Assim sendo, ela estará cumprindo o seu papel, socializando o conhecimento e investindo na qualidade de ensino.

Angico. A educação está em constantes mudanças e a avaliação anual serve para ver os acertos e os erros e procurar sempre melhorias para a escola.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. Porque todo planejamento é flexível e passível de avaliação, pois estamos trabalhando com ser humano e o mesmo é um ser em constante construção.

Ao refletirmos sobre as respostas dos professores, percebemos que, como o planejamento, o PPP também é flexível. E por ser ele o organizador das ações da escola, também precisa ser dinâmico como as relações sociais são. Desta forma, a escola pode mudar sua prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social na qual está inserida. Assim, ela estará cumprindo o seu papel, socializando o conhecimento e investindo na qualidade de ensino. Pude inferir que essas práticas ainda não estão consolidadas no interior da escola, por esta razão é fundamental repensar as ações que são ali desenvolvidas, pois o PPP é apenas um instrumento que em sua elaboração representa a oportunidade para que algumas coisas aconteçam no interior da escola. Podemos partir da ideia de tomada de consciência dos problemas da escola, das possibilidades de solução, uma vez que teremos mais pessoas envolvidas nesse processo, além da tomada de consciência de que a escola é de responsabilidade de todos que dela participam e não apenas do gestor.

Um ponto relevante no envolvimento da construção e execução de um projeto de natureza política e pedagógica visando à construção de um novo modelo de escola é a compreensão de que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão das finalidades educativas e no processo de avaliação do projeto de formação humana que fundamenta estas finalidades, pois qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano, precisa, entender, basicamente que essa é uma ação intencional e sistemática. Ação intencional e

sistemática pressupõe revisão do como está sendo desenvolvida e dos resultados alcançados. Daí a importância do processo avaliativo considerado, diga-se de passagem, pelos integrantes dessa pesquisa.

O projeto de educação do campo e a formação dos sujeitos que ali vivem, implicam no que está posto como intencionalidade do projeto da escola, que os sujeitos responsáveis pela construção, execução e avaliação deste projeto percebam criticamente as escolhas feitas e que sejam capazes de formular alternativas que favoreçam o processo de transformação social, ou seja, formular e executar esse projeto de educação integrado a um projeto de transformação liderado pela classe trabalhadora. Esse processo pode ocorrer por meio de estratégias pedagógicas que transcendam os muros da escola como forma de superar a fragmentação do conhecimento, vigente na maioria dos processos ensino aprendizagem. Ademais, é importante a mudança da relação das escolas do campo com a produção do conhecimento e com as contribuições que possam advir daí.

É interessante ressaltar que esses elementos se constituem como meios que garantem a construção, execução e avaliação, com sucesso, do projeto de educação e que demonstram ser um projeto dessa natureza instrumento viável no processo de construção de democracia no espaço escolar. Vejamos, pois, o que dizem os sujeitos da pesquisa quando foram estabelecidas questões como: a) No PPP, por vocês construído, há propostas de democratização da gestão e quais? b) Quais são os maiores obstáculos apresentados no processo de democratização da gestão escolar? c) Para você, a construção/reelaboração do PPP pode contribuir para a democratização da gestão escolar?

Das seis respostas atribuídas a primeira questão, se no projeto político pedagógico da escola há propostas de democratização da gestão escolar e quais, dois professores disseram não saber responder a questão proposta. E sobre quais são essas propostas, responderam:

Murici e Sucupira - com respostas idênticas – Adequação do calendário com relação aos eventos da comunidade. Projetos com os interesses da mesma e de acordo com a realidade do campo.

Jatobá. Participação do Conselho. Participação da comunidade (presidente do bairro/associação).

Angico. Não citou.

Pequi. Não citou.

Guatambu. Processo de eleição, composição do conselho escolar e fiscal envolvendo todos os setores da comunidade escolar.

A compreensão aqui é de uma distância significativa entre esses sujeitos e o projeto da escola, o que se constitui como lamentável, uma vez que é no processo de construção do projeto que a escola garante gestão com qualidade, e são, justamente, os segmentos da escola os principais responsáveis pelo empreendimento deste projeto. Este fato é, no meu entendimento, um primeiro dado que demonstra a não compreensão do projeto político pedagógico como instrumento de construção de democracia no âmbito escolar. Quatro sujeitos afirmaram que sim e atribuíram à adequação do calendário, projetos de acordo com a realidade do campo, o processo de escolha da direção da escola e a composição do CDE envolvendo os setores da comunidade.

Outra questão reveladora é quando são perguntados sobre o que melhor favorece o processo de democratização da gestão escolar. As proposições eram: 1 - o processo eletivo de escolha do gestor da escola. 2 - a participação no conselho deliberativo escolar. 3 - participar da construção/reelaboração do PPP e 4 – ou outro e qual. Os professores Murici e Sucupira afirmaram ser o item 2, mas não justificaram. Jatobá optou pelo item 1 e justificou que “esquecem que houve eleição e acabam tornando ou fazendo da escola e dos funcionários propriedade particular. É o que ocorre na maioria das escolas”. Angico optou pelo item 1 e justificou que é “porque é feita por toda comunidade escolar”. Pequi optou pelos itens 1 e 2, mas não justificou a sua resposta. Já Guatambu optou por todos os itens, acrescentando ao item 4: “Participação da comunidade. Porque não tem como dissociar a gestão democrática do conselho escolar e do projeto político pedagógico. Porque a gestão é democrática quando contempla a participação de todos esses setores, e nesse processo de democratização da gestão escolar o diálogo entre eles”.

É perceptível a relevância que os sujeitos da pesquisa atribuem aos instrumentos da gestão democrática, eleição para direção da escola e CDE, como condição para construção da democracia. Sabemos dessa importância, mas acreditamos que num projeto dessa natureza as ações e relações estabelecidas no cotidiano da escola são condições indispensáveis para essa construção. Nesse sentido, eleição e conselho, embora se constituam como elementos da democracia, não são suficientes para garantir participação ativa e efetiva se não contar com outros elementos que garantam, inclusive, o processo participativo. Daí a necessidade do PPP estabelecer uma série de propostas como tomadas de decisão conjunta, política de formação continuada dos professores, avaliação interna, eventos culturais, assembleias, livre fluxo das

ideias e informações, que são elementos que garantem a promoção e a ampliação do modo de vida democrático.

Nessa perspectiva, a formação continuada na escola deve ter como princípio e característica estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, a qual favoreça aos docentes a construção de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas e os meios de autoformação participada. Assim, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de valorização e identidade, que também é uma identidade profissional. Concordo com o pensamento de Santos (2014) em recente pesquisa de Mestrado:

Sobre a formação que se dá na escola, o estudo identificou a ausência de uma política de formação que contribua significativamente para a autonomia e trabalho pedagógico dos educadores. Concebo que a dimensão da gestão democrática requer uma formação continuada que seja referencial para uma melhor compreensão do próprio modelo de gestão adotado pelas escolas: democrático/participativo, o que ainda não está consolidado nas realidades investigadas. É essencial que se desenvolva projetos coerentes nas escolas em que o discurso democrático seja, efetivamente, traduzido nas ações educativas; projetos que priorizem a formação, a cultura da participação/envolvimento de todos no debate e nas tomadas de decisões, com o intuito de promover uma educação de mais qualidade social. (SANTOS, 2014, p. 116 e 117)

Partindo desse pressuposto, compreendo que a formação dos educadores, centrada na escola, precisa ser articulada com um subsídio teórico e prático que possibilite pensar, avaliar, refletir e repensar criticamente sobre as suas próprias concepções e ações educativas de modo que se sintam compelidos a realizar as mudanças necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

A formação pensada dessa maneira é concebida como condição da profissionalização dos professores, contribuindo decisivamente na construção da identidade do profissional docente progressista comprometido com a libertação do ser humano e com a transformação social. Relaciona-se a esta concepção a ideia de Freire (1997) de que o homem só se conscientiza quando está no mundo e com o mundo, quando toma como sua a responsabilidade de participar e coparticipar com os outros; “é nesta situação que o homem se torna homem, que atua no cotidiano da história, que se constrói junto ao outro, de forma coletiva” (FREIRE, 1997b, p. 92).

A construção da democracia no espaço escolar se constitui como um elemento essencial na construção da escola de qualidade social. No entanto, é essencial entender, como argumenta

Veiga (2002), que a gestão democrática implica um repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. Para a autora, essa socialização propicia a prática da participação coletiva, o que atenua, de certo modo, o individualismo, o centralismo e o personalismo. Neste horizonte alguns princípios precisam ser assegurados, tais como: reciprocidade, que elimina a exploração; solidariedade, que supera a opressão; e autonomia, que atenua a dependência, uma vez que não podemos ser totalmente independentes, temos princípios e normas, que mesmo num modo de vida democrático precisam ser respeitados. A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.

Para Veiga (2002), fica claro que:

A gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão. É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. (VEIGA, 2002, p. 72).

A democratização da gestão, nesse sentido, ocorrerá com a descentralização de poder, a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade no processo de construção e/ou reestruturação do projeto político pedagógico da escola e a eleição para os gestores escolares, abrindo-se à possibilidade da participação da sociedade civil no debate da política de educação democrática, idealizando e propondo que a escola se torne um espaço de relações democráticas ao romper com a cultura da hierarquização, subordinação, alienação, clientelismo. Desta forma, a gestão democrática fortalece e abre espaços para que toda a comunidade escolar passe a discutir a gestão da escola, na perspectiva de construir uma estrutura democrática de gestão e, em decorrência disso, um ensino de qualidade.

Este processo de mudança demanda, por sua vez, que a instituição escolar deixe de ser um lugar restrito aos professores e abra espaço para a comunidade participar nas tomadas de decisões no interior da escola com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado à comunidade da qual ela faz parte. Neste sentido, democratizar a gestão na escola

pública é, também, compreender sobre a função social a ser cumprida por esta escola, comprometida com a transformação e em busca da construção de uma sociedade mais justa, humanitária e menos excludente.

Guatambu revela claramente o que deve haver no interior da escola para a democratização da gestão. Fica claro também que os sujeitos percebem, principalmente, dois processos que podem ser instrumentos de democratização da gestão: a eleição e a participação na elaboração CDE da escola. Ao estabelecer os obstáculos que condicionam processo de democratização da gestão escolar, as respostas registram claramente as seguintes posições:

Murici. A falta de compreensão do verdadeiro sentido da democracia, autoritarismo ainda muito presente, desrespeito ao direito do próximo.

Sucupira. O Autoritarismo e distanciamento da comunidade.

Jatobá. A forma como acontece a eleição para gestor. A falta de ética para com o concorrente e às vezes entre os concorrentes.

Angico. A falta de interesse e a falta de compromisso da grande maioria da comunidade escolar.

Pequi. Penso que precisamos tomar cuidado para não criarmos cargos vitalícios na direção das escolas.

Guatambu. É fazer cumprir o que está expresso no PPP e também conseguir com que todos sintam necessidade e responsabilidade de participarem desse processo.

A questão referente aos obstáculos apresentados no processo de democratização da escola coloca em evidência o que pode ser considerado como questão relacionada diretamente aos princípios da gestão tecnocrática, assentada, portanto, nos fundamentos da organização e do controle dos processos de trabalho, expressos nos princípios do autoritarismo, centralidade, personalismo, que contrapõem os princípios da gestão democrática e que, em grande medida, foi assumida como elemento fundante da administração escolar. Na realidade, as respostas obtidas reforçam a ideia da inexistência da participação plena, de participação enquanto conquista defendida por Demo (1993). Ao contrário, elas reforçam a ideia de autoritarismo e a falta de abertura para a participação dos sujeitos no processo de gestão.

O processo de eleição nas escolas municipais de Rondonópolis ocorre de dois em dois anos. Porém, ao serem questionados sobre o que eles consideram essencial para o processo de

democratização da gestão escolar, Pequi respondeu que é “Evitar direção vitalícia para não criarmos ditadores dentro das escolas”. Então, se a eleição ocorre a cada biênio, com a possibilidade da troca do gestor “autoritário”, por que ainda temos diretores vitalícios no cargo? O que ocorre no interior da escola que faz com que essa situação perdure? Não é propósito desse estudo a resposta para essas perguntas, mas discutirmos possibilidades de democratização da gestão que ocorre na escola.

Uma das respostas recorrentes para a questão de democratização é justamente a participação, porém ela ainda não nos parece estar consolidada na escola, quer na gestão, quer na elaboração do PPP da mesma. O PPP é um instrumento que não pode ser confundido com a organização escolar, nem tampouco substitui a gestão. O projeto guia e institui os procedimentos e instruções para a ação. A grandeza de sua intenção está no seu processo de construção, pois possibilita a participação de todos os setores da escola e da comunidade em geral na sua elaboração. Porém, ele não pode ser apenas um instrumento construído burocraticamente e arquivado para ser utilizado quando convier. Ele precisa estar acessível a todos a todo o momento, para que se busque constantemente um refazer das ações no interior da escola.

Demo (1993), nos chama à atenção para o fato de que o entendimento do conceito de participação, enquanto conquista, pressupõe, de antemão, a compreensão de que o processo de participação está relacionado diretamente com a tendência histórica à dominação. Pressupõe compreender, ainda, que essa tendência decorre da forma como a sociedade tem se organizado através de grupos hierárquicos, em que predominam as posturas de poder de cima para baixo, ou seja, de um lado um grupo minoritário comandando e, do outro, um grupo majoritário sendo comandado. Isto faz com que não exista um espaço onde predomine naturalmente a participação. Dessa forma, é um equívoco analisar a falta de participação como um problema em si, na verdade, esse problema pode-se configurar como ponto de partida, pois por tendência histórica: primeiro se depara com a dominação, posteriormente, se for conquistada, ocorrerá a participação.

Segundo Hora (2007b), no contexto brasileiro a questão da democratização da escola pública tem sido analisada sob três aspectos, no que diz respeito à compreensão dos órgãos oficiais e na perspectiva dos educadores, sobretudo a daqueles que fazem uma leitura mais crítica do processo educacional: democratização do acesso, democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos.

Se levarmos em consideração o caráter intencional e sistemático do processo educacional diríamos, certamente, que a democratização do acesso, dos processos pedagógicos e dos processos administrativos, tem a sua efetivação garantida se as ações e as relações pensadas e concretizadas no cotidiano da escola tiverem como elemento organizativo o projeto político pedagógico, entendido como instrumento que faz o entrecruzamento entre o projeto educacional e o projeto político social. Partindo desse pressuposto é que levantamos nesse trabalho a seguinte indagação: a construção/reelaboração do PPP pode contribuir para a democratização da gestão escolar? As respostas abaixo elencadas, com relação a esta questão, revelam um dado interessante todos os sujeitos integrantes dessa pesquisa acreditam na possibilidade do projeto político pedagógico se constituir como instrumento de construção de democracia, na medida em que:

Murici. A opinião e o desejo de todos sejam validados e respeitados.

Sucupira. As discussões sejam democráticas e consideradas.

Jatobá. Dá oportunidade a todos de usar o espaço escolar como um recurso de educação para todos: comunidade, pais, professores, estudantes, onde todos venham se sentir efetivamente partícipes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político.

Angico. Os princípios sejam os mesmos e que o objetivo seja a escola e o aluno.

Pequi. Todos tem o direito de escolher o que é melhor para nós, inclusive participando do Projeto Político Pedagógico da escola.

Guatambu. Dentro do PPP estão elencadas, estabelecidas e propostas todas as ações da escola. Nesse processo acreditamos que estão expressos todos os anseios e necessidades da comunidade escolar

Essas respostas nos remetem à ideia de que, para os sujeitos da pesquisa, o processo de construção do PPP se constitui como instrumento de construção de processos democráticos mediante alegações, que no meu entender, se constituem como elementos necessários do modo de vida democrático.

Severino (1998) ao caracterizar o PPP considera que a educação só pode se desenvolver a partir de um projeto educacional vinculado a um projeto histórico e social. Para ele,

Para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve se instaurar como espaço-tempo, como

instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que tem a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político de sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. (SEVERINO, 1998. p. 85)

Para que esse processo seja considerado intencional, sistemático e flexível precisa contar com a participação e envolvimento dos professores, equipe diretiva, funcionários, alunos, pais e mães de alunos e outros membros da comunidade, uma vez que são essas pessoas que vivenciam a escola ou dela participam, portanto, podem contribuir com sua efetivação. É no PPP que se é possível vislumbrar um relacionamento participativo entre escola e comunidade para se definir a forma de organização da escola e de participação da comunidade, em que nessa organização se assegure um modelo de escola que não seja seletiva e nem excludente, que tenha como referência o cotidiano do homem do campo.

Veiga (2002), ao explicitar que a construção do projeto político pedagógico pode se constituir em processo democrático de decisões, argumenta que essa possibilidade está justamente no fato de que no processo de construção do PPP há uma preocupação 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, o que demonstra que as alegações dos sujeitos da pesquisa tem fundamento, tem, portanto, sustentação do ponto de vista teórico.

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, 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 da escola na sua globalidade. 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. (VEIGA, 2002, 74).

Por se tratar de possibilidade de democratização da gestão, a construção do projeto político pedagógico, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, requer continuidade das ações, descentralização das tomadas de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Não podemos nos esquecer de que o processo de democratização não se dará por lei ou decreto, ele precisa ser construído coletivamente no interior da escola.

O fator que, também, nos chama à atenção são os limites que há no interior da escola para o aligeiramento dos processos de democratização da gestão. Limites esses evidenciados por Garske (1998):

- a) Limites na compreensão de conceitos como democracia, autonomia, liberdade, descentralização, participação, dentre outros, e do significado e importância das instâncias democratizadoras ali instaladas.
- b) Limites na compreensão acerca da essência da escola e da prática educativa e no entendimento do papel determinante da especificidade pedagógica sob a prática educativa.
- c) Limites na compreensão acerca do tipo de relacionamento que a escola deve estabelecer com os órgãos centrais e a própria comunidade.
- d) Limites na atuação dos grupos de pressão à medida que esses se mostram presentes mais no âmbito de formulação de políticas do que no âmbito de sua implementação.
- e) Limites na compreensão e interpretação do significado dos princípios e dos elementos básicos no projeto político pedagógico. (GARSKE, 1998, p. 122)

Outro ponto a ser levado em consideração é que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para a ampliação das possibilidades de apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola e, no caso específico os movimentos sociais comprometidos com o avanço da democracia na escola são também importantes e indispensáveis na conquista de mudanças. A possibilidade de construção da educação do campo no atual contexto é uma grande prova disso.

Termino esta parte do trabalho parafraseando Hora (2007a), quando está argumenta que a instituição escolar, na qualidade de organização social de formação, pretende ser espaço onde todos aprendem a democracia vivendo seus valores num exercício permanente, construídas, diga-se de passagem, por pequenas conquistas diárias, na vida da coletividade, para alcançar grandes conquistas. Nesse sentido, a participação dos segmentos da escola e da comunidade local, nas tomadas de decisão mais simples da escola é tão importante quanto a sua participação nas tomadas de decisão mais globais que envolvem outras instâncias para além da escola. O projeto político pedagógico, como afirmam os sujeitos da pesquisa, é um instrumento de organização da

escola que garante, se construído coletivamente, o estabelecimento de ações e relações participativas e democráticas no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão do tema – A Gestão Democrática na Educação do Campo, consubstanciada ao projeto político pedagógico como objeto de estudo de nossa pesquisa para conclusão do mestrado, significou, para mim, um desafio difícil de enfrentar, uma vez que direcionar o olhar para uma escola do campo, na tentativa de realizar uma pesquisa, tendo como foco a compreensão desses profissionais da educação acerca do projeto político pedagógico, se constitui como uma responsabilidade muito grande por parte do pesquisador, até porque, no meu entendimento, é um trabalho que depende da convicção que este deve ter da possibilidade da mudança, por meio de um trabalho coletivo sério, consciente e crítico do contexto.

Assim, nesta última parte do trabalho, o propósito é de tecer alguns pontos que demonstrem que objetivo central da pesquisada pesquisa foi alcançado. O objetivo do trabalho foi analisar, sob a ótica de autores como Freire, Haddad, Caldart, Hora, Oliveira, Carvalho, Garske entre outros, que discutem educação escolar, educação do campo, gestão e projeto político pedagógico numa perspectiva crítica, o significado do projeto político pedagógico como instrumento de construção de democracia, no âmbito escolar, estabelecendo para tanto duas categorias principais de análise - gestão democrática e projeto político pedagógico.

É interessante enfocar aqui que, para a consecução deste estudo, tivemos que optar por trabalhar com alguns referenciais que contribuíssem com o entendimento do conceito de educação, como um direito humano, na sua relação com os elementos básicos de sua organização que é a gestão democrática e projeto político pedagógico. Ainda que, para tanto, outros autores importantes não foram estudados, dado ao tempo e à dimensão da pesquisa. Outro elemento estudado foi política de educação do campo, bem como sua proposta de gestão democrática e projeto político pedagógico, o que nos fez compreender que essa modalidade de educação, como luta dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, na perspectiva de constituí-la, obviamente, como uma política pública, mas com autonomia.

Como política pública, a nossa compreensão foi de que a educação do campo configura-se:

- a) Como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação organizada por eles mesmos e não apenas em seu nome.

b) Como dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.

c) Os educadores da escola do campo, por sua vez, são considerados sujeitos fundamentais da formulação das propostas pedagógicas e das transformações da escola. Nessa perspectiva, faz-se necessário, então, reconhecer o professor como sujeito histórico, capaz de inserir-se criticamente na realidade histórica, de forma a criar e recriar a prática, tendo como base um arcabouço teórico e o cotidiano.

d) A instituição da Gestão Democrática na Escola do Campo implica que seja desenvolvido um conjunto de atividades que possibilite e estimule a participação da comunidade, tendo em vista que a democracia se constitui vivenciando no cotidiano ao longo da vida.

Outro ponto relevante ao pesquisar o projeto da escola do campo, foi perceber que um dos grandes desafios colocados para ela, além das questões de definições de políticas públicas que assegurem condições para a efetiva aplicação da Resolução nº. 01/2002 CBE/CNE, é o como traduzir para a prática cotidiana das escolas a concepção de educação do campo, como organizar pedagogicamente a escola de modo que os objetivos de formação do sujeito do campo sejam alcançados, e, mais, organizar tendo como norte um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares, que prime pelos princípios democráticos.

Para que a escola prime e institua um caráter democrático é necessário o desenvolvimento de um conjunto de práticas e atividades que favoreçam e estimule a participação ativa da comunidade. Essa participação deve se constituir na dimensão da construção do projeto educativo da escola como forma de se tomar parte da constituição do caminho que a escola deve trilhar. E mais, esse trabalho coletivo na escola precisa ter como eixo a compreensão de que cada sujeito é constituído em um determinado contexto histórico e social e que a educação é condição indispensável para a realização histórica da pessoa.

Não podemos nos esquecer de que a democracia, nesse sentido, não é dada previamente, ao contrário, se constitui como uma conquista árdua que necessita de um envolvimento de todos. A democracia é uma construção, portanto, uma aprendizagem permanente. O fato real é que não existe projeto democrático na escola pensado e organizado de forma unilateral, tampouco por outro agente externo ao processo educativo do cotidiano escolar. Na verdade, as respostas dos sujeitos e as discussões realizadas pelos estudiosos do assunto, demonstram uma compreensão de que um projeto democrático é construído por sujeitos, demandando, assim, a possibilidade de participação de toda comunidade escolar - professores, funcionários, alunos e comunidade local - em todos os processos decisórios que dizem respeito ao cotidiano da escola.

Nesse horizonte, para podermos considerar que, para entender se uma escola se configura como democrática ou não, precisamos analisar o conjunto das ações e relações ali desenvolvidas, sendo o projeto político pedagógico um elemento da gestão democrática que foi constituído para organizar, justamente, essas ações e relações numa perspectiva participativa e democrática. Pois, o projeto político pedagógico pode ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola e a sua construção deve ter como parâmetro princípios democráticos, entendendo, claro, que a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

A possibilidade de implementação de processos democráticos diante do universo da escola, marcado por manifestação de práticas contraditórias, é um desafio que depende da atenção dada à premissa de que as dificuldades e os desafios que o Brasil tem enfrentado, na prática da educação e na sua gestão, sobretudo no momento atual, podem ser compreendidos quando examinados no contexto das forças econômicas, políticas e culturais no interior da nação e no âmbito das suas relações de interdependência internacional. A forma como a escola tem sido entendida e organizada tem uma relação direta com esse contexto.

O trabalho que ora apresento foi realizado nessa perspectiva. Nele levantei questões que pudessem nos fornecer dados que possibilitassem perceber, através da leitura e análise do projeto político pedagógico de uma escola do campo, da fala de professores dessa escola, que integraram a pesquisa, o significado do PPP como instrumento de construção de democracia no âmbito escolar.

Na primeira categoria de análises em que me propus descrever dados mais gerais relativos à formação, carreira profissional e considerações conceituais acerca da educação do campo, pude perceber que a escola pesquisada conta com uma equipe de profissionais com formação superior e especialização, atendendo, com isso, as áreas do conhecimento. Esses profissionais, grande maioria, garantiram a sua efetividade na rede municipal de ensino via concurso público e, mais, o fato de estarem lotados na escola do campo, na sua maioria, é opcional.

Outro dado importante apresentado é que em função do tempo de magistério, nessa rede, uma média de quinze a vinte e sete anos, esta equipe apresenta uma larga experiência, tanto como professor na zona urbana, quanto na zona rural. Este fato é significativo até porque essa experiência não resulta somente da sala de aula, mas também em outros cargos de gestão nas escolas (gestor e coordenador pedagógico).

No tocante à compreensão sobre o que se configura como educação do campo as respostas revelam certa similaridade com os princípios que norteiam a política de educação do campo, sobretudo, no que tange à garantia de uma formação voltada para a vivência no campo, respeito à cultura campesina, e à necessidade de assimilação de que o campo é um espaço de vida, de produção, de cultura e tem uma importância vital na sua relação de interdependência com a cidade.

Na segunda categoria de análises, em que busquei analisar as respostas referentes ao conceito de gestão democrática e de forma específica, sobre o conceito de democracia, as respostas revelam um entendimento de que gestão é prática, é forma de atuação, é forma de organização da escola, que para se configurar como democrática precisa ter como princípios básicos a participação, a transparência e o direito à liberdade de expressão. Quanto ao conceito de democracia a ideia imprimida nessa pesquisa é a de que democracia é modo de vida e, nesse sentido, a sua construção só é possível quando se garante participação efetiva e valorização de cada indivíduo nesse processo, independente de cargo, função ou escolarização.

Na última categoria de análises, foi desenvolvida uma de análise dos dados obtidos, tendo como base o conceito de projeto político pedagógico e a sua relação com a construção das ações e relações participativas, de modo a entender o que falam esses sujeitos acerca da importância do processo de construção do PPP como mecanismo de construção de democracia. Daqui pudemos formular, para conclusão final deste trabalho, alguns pontos relacionados à participação, à gestão democrática e à possibilidade ou não do projeto político pedagógico se constituir como

instrumento de construção da democracia no âmbito escola, que vão responder à questão da pesquisa.

Das respostas obtidas nessa pesquisa, posso dizer que é possível inferir que a forma de participação dos sujeitos nessa unidade escolar ainda não está consolidada como processo amplo e efetivo de participação, como o que discutimos como desejável ao longo desse trabalho. E a elaboração do PPP se estabelece, ainda, como procedimento voltado para cumprimento de formalidade técnica e das exigências legais. Nele quando muito, se insere alguma ação da comunidade como forma de democratização da gestão. Na verdade, os processos de participação e de democratização da gestão escolar se resumem expressivamente ao processo eleitoral, tendo a eleição para a escolha do gestor como a forma alternativa de democratização da gestão.

Quanto à participação do professor na construção do projeto político pedagógico da escola, elemento essencial na construção de ações e relações democráticas no interior dos espaços educativos e, mais, exigência básica da própria LDB/96 no seu artigo 13, inciso I, há uma confirmação inicial do envolvimento de todos, mas, em alguns momentos as respostas apresentam, de certo modo, algumas contradições, na medida em que tem dificuldade estabelecer relação entre o que está estabelecido no projeto e a prática cotidiana da escola, quando, por exemplo, respondem a indagação se há relação existente entre o projeto e as características básicas da política da educação do campo ou o envolvimento com a comunidade, algumas respostas demonstram desconhecimento dessas características, revelando, assim, que, apesar da participação, não houve envolvimento ativo e efetivo da comunidade escolar e dos professores.

Diante discussões realizadas ao longo do trabalho e de acordo com as respostas dos sujeitos, pude inferir que a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola depara-se com inúmeros obstáculos para que possa se concretizar efetivamente a sua prática, principalmente pelo fato da convicção dos sujeitos sobre a relevância da sua participação, obstáculos como concentração da ação, do poder, da tomada de decisões e a falta de abertura para as discussões. Porém, é importante ter a clareza de que uma cultura, práticas e costumes não se mudam de um dia para o outro ou apenas por vontade de alguém.

Também, é possível que o gestor proporcione, na escola, um ambiente que favoreça o alargamento da consciência e da prática da participação plena, que garanta o envolvimento dos profissionais da escola, dos alunos e dos seus pais, e de todos aqueles interessados a participar da vida escolar da comunidade da qual a escola faz parte. É importante, também, que se construa

uma visão de conjunto, associar esforços, eliminar divisões e desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Isto implica, por sua vez, no fato de que o trabalho pode estar centrado em ideias e não em pessoas. Para tanto, é relevante se levar em consideração a necessidade de se estabelecer uma efetiva articulação entre o gestor e o Conselho Deliberativo Escolar, como responsáveis em possibilitar uma atmosfera em que cada membro da comunidade escolar sinta que a sua participação é importante, necessária e desejada no processo de construção, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola.

Partindo desse pressuposto, os diferentes segmentos da escola do campo podem se preparar para os diversos desafios do cotidiano escolar. Entre eles, é possível apontar a garantia do estabelecimento de proposta de ampliação de atuação conjunta; o fortalecimento de propostas dos diferentes grupos que compõem a comunidade organizacional; e, por último, o incentivo aos diferentes segmentos da escola a assumirem com responsabilidade os destinos da unidade escolar, vivendo os princípios da prática democrática, o que implica em fazer da escola um espaço onde as pessoas possam dialogar, expor suas opiniões e exercitar a cooperação.

Nesse horizonte, a compreensão de que a lógica dos processos de gestão, quando se quer democrática, requer uma ressignificação das finalidades políticas da gestão democrática, como princípio de luta em prol da garantia de participação nos rumos que a escola tenha que trilhar. A efetivação desse processo de democratização da gestão da escola pública implica, portanto, a partilha do poder, a sensibilidade para conduzir a escola, a partir das demandas da comunidade escolar, tomada de decisões com escolhas responsáveis e coletivas, o que podem ser evidenciadas por meio do processo de construção do projeto político pedagógico da escola.

As indagações da pesquisa, que levantam questões como: se no PPP construído pela escola há propostas de democratização da gestão; quais são os maiores obstáculos apresentados no processo de democratização da gestão escolar; e, se a construção ou reelaboração do PPP pode contribuir para a democratização da gestão escolar, me levou a perceber que a escola pode ser um espaço onde as ações/relações da escola sejam criativas e tomadas coletivamente.

Porém, as análises me proporcionaram que a possibilidade democratização da gestão se dará com a criação de um espaço escolar que conte com a participação da comunidade escolar e local no planejamento das ações a serem desenvolvidas na escola e, também, na sua execução e

avaliação. Ações que primam por um envolvimento coletivo, contribuindo com a interação entre a escola e a comunidade, no processo de construção do projeto político pedagógico.

Este processo demanda, por sua vez, que a instituição escolar deixe de ser um lugar restrito aos profissionais da educação e abra espaço para a comunidade de maneira que as decisões sejam tomadas conjuntamente. Quanto mais a comunidade sentir que a sua participação é importante e valorizada, mais ela se envolverá nas ações a serem realizadas pela escola. Quanto mais a escola se envolver nas ações realizadas pela comunidade mais à vontade os seus membros se sentirão em participar das ações desenvolvidas pela escola. Vê-se que se trata de uma relação de reciprocidade. Neste sentido, democratizar a gestão na escola pública é compreender sobre a função social a ser cumprida pela instituição escola, e que esta função esteja comprometida com a transformação e em busca da construção de uma sociedade mais humana.

Respondendo à questão da pesquisa com base no que está posto nesse trabalho, “o projeto político pedagógico constitui-se como instrumento de construção da democracia?”. Concluo que é possível compreender que o projeto político pedagógico como instrumento de construção de democracia no âmbito escolar, tendo como base a construção de ações e relações participativas, depende, segundo os sujeitos da pesquisa, da compreensão do papel essencial da educação e, mais especificamente, do papel da unidade de ensino, do entendimento do verdadeiro sentido da gestão e da democracia, bem como da participação como elementos necessários no processo de organização da escola, para que este papel se concretize.

Assim, entender o papel da educação e da escola, entender o significado de gestão e de democracia e, mais, entender o significado político e pedagógico do projeto da escola, se constituem como parâmetros para criação das estruturas pelas quais a vida escolar realiza suas ações, representada pela participação de todos nas questões administrativas, políticas, pedagógicas e culturais, sem as quais a escola e, em especial, a escola do campo, não se democratiza. É nesse rumo que se constrói ações e relações participativas.

Finalizo este trabalho com essa afirmação, por entender que, enquanto prática histórica, a escola pública tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam, na perspectiva de construção de uma sociedade mais igualitária, em que os sujeitos possam participar como atores e não apenas como expectadores ou sujeitos de validação das decisões previamente tomadas pela equipe diretiva da escola. Está nessa afirmação o desafio básico

colocado pela política de educação do campo. Daí a necessidade do entendimento da gestão democrática como elemento de construção da qualidade social no trabalho desenvolvido pela instituição escolar.

É interessante ressaltar que dado à complexidade e amplitude do tema dessa pesquisa, após se fazer as leituras sobre a temática e ouvindo os professores, outras questões acabaram suscitando, tais como: a escola do campo tem conseguido estabelecer os pressupostos e princípios da educação do campo como parâmetros para construção de seu projeto político pedagógico? Como tem efetivamente se dado as relações com a comunidade na escola do campo? O fato dos professores residirem na cidade impede o avanço na implantação da política de educação do campo? Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas os movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

Encerro este trabalho considerando a necessidade e a importância de continuar, num compromisso real e efetivo, a pesquisa nessa modalidade da educação e suscitar nos meus pares o interesse de avançarmos nesse rumo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação:** a posição dos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2000.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

_____. FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, cad. 2).

_____. A atualidade da educação popular. In: **Revista de Educação Pública.** Cuiabá-MT, Editora da UFMT, v. 11, n. 19, jan.-jun. 2002, p.129-138. Disponível em: <
http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/arroyo_1.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

_____. Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa. In: II SEMINÁRIO NACIONAL MST E A PESQUISA. **Cadernos do Iterra.** Veranópolis – RS, ano VII, 14 nov. 2007.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, João. Fazer da escola um projecto. In: CANÁRIO, Rui. **O projecto da escola**. Lisboa: EDUCA, 1992.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salet. **Projeto Popular e escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo, 2000. (Coleção por uma educação básica no campo, nº 03).

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Dicionário de política**. v. 1. Brasília: EDUNB, 1991.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **A vez dos valores**. São Paulo: MST, 1998.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei nº s/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/nº%20s/L9394.htm)>. Acesso em 10 março de 2013.

_____, Plano nacional de educação 2001-2010. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 19 de jun de 2012.

_____, **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 março de 2013.

_____, Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 março de 2013.

_____, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo**. (Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002). Brasília,

2002.

_____, Ministério da Educação – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36/2001**. Brasília: MEC, 2003.

_____, Ministério da Educação – Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: Caderno de subsídios**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

_____, Ministério da Educação – Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo – Caderno 2**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

BUFFA, Ester; NOSELLA Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da Educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991, p. 1964-1984.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: NEAD, 2002. (Coleção por uma educação do campo, nº 4).

_____. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CARVALHO, Ademar de Lima. O administrativo pelo pedagógico. In: **Cesur em revista**. Rondonópolis, v. 2, n. 3, jul./dez.2002, p. 99-116.

_____. **Os Caminhos Perversos da Educação**: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

_____. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). **Profissionais da educação**: políticas, formação e pesquisa. V. III. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CHRISTÓFOLLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e indicais. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DIAS, Roberta Atherton Magalhães. **Marcos Teóricos, Paradigmas e Sentidos da Participação: Faces Diversas de Um Mesmo Espelho**. In: VI CONFERENCIA REGIONAL DE ISTR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Organizan: ISTR y CIAGS/UFBA. 8 al 11 noviembre de 2007, Salvador de Bahía, Brasil. Disponível em: < <http://new.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/077.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

FERNANDES, Bernardes Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p.89 -102. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRETTI, Celso João. et alii. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 63-78.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Dirce Mendes da (Org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30^a ed. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora. **Educação e Sociedade**, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto: In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4^a ed., São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Rodney. **Consolidação das políticas Educacionais do Campo**. Tangará da Serra: Editora Sanches, 2008.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública**. Dissertação de Mestrado. UFMT/Cuiabá, 1998.

_____. TORRES, Artemis. **Diretores de escola: o desacerto com a democracia**. Brasília, volume 17, nº 72, fev/jun. 2000, p. 60 – 70.

_____. **Educação escolar no MST: intencionalidades políticas e pedagógicas**. Tese de doutorado (digitada) Goiânia UFG, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. et. al. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 91 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Caderno 9).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre a identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola. São Paulo. SP, 2006.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. (Cord.) São Paulo, Global, 2007.

_____. Direito à educação. In: ALENTEJANO, Paulo. et. al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 215-222.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a.

_____. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 43/2 – 10 junho

de 2007b. Disponível em: <<http://www.rioeoi.org/deloslectores/1669Leal.pdf>> Acesso em: 02 Out. 2013.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo Nº1**. Brasília: MST, UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº1).

_____. CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo freire e a administração escolar**. Brasília: Liber livros Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. In: **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Gestão em rede, Brasília, 1998, p. 01-22.

_____. FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Ilma F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. FE/Unicamp, 2003. Tese de doutorado.

_____. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. FE/Unicamp, 2003. Tese de doutorado. In: VEIGA, Ilma Passos

Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2007.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.** (Resolução N° 126/03-CEE/MT). Cuiabá: CEE, 2000. Disponível em: < www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=328&parent=26 >. Acesso em: 02 de out. de 2013.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Política de Gestão Escolar.** Cuiabá: SEDUC-MT, dez/2006.

_____, Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Fazenda Carimã. **Projeto Político Pedagógico,** 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade,** n° 75, 2001, p. 84-108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Monica Castagna (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006b.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Brasília: PROBERA: NEAD, 2006a.

MUNARIN, Antonio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo.** In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dom (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado. BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 4^a. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et al, Brasília, DF: CNPQ, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **Gestão e políticas da educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 32-45.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. 2001.

_____. Educação popular. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Saleté. et al. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 282-287.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 6 ed. São Paulo: Coretz, 1993.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, Papirus, 1996.

_____. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1997, Porto Alegre. **Anais...** sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. ANPAE, 1997a. v. 1. p. 303-314.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João. et alii. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. A Instituição Escolar como Espaço e Tempo para a Formação Continuada de Professores. XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 27-30 de abril 2008, Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

RONDONÓPOLIS, Lei Orgânica do Município de Rondonópolis. Câmara Municipal, 1990. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/Lei_Organica_Rondonopolis_.pdf>. Acesso em: 02 de out. de 2013.

RONDONÓPOLIS. **Lei Complementar nº. 128, de 06 de julho de 2012.** Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos do Art. 244 da Lei Orgânica Municipal, Art. 14 da LDBN(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de dezembro de 1996, inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988 , bem como alteração do art. 94 da Lei Complementar nº.003 de 05 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/download/db/201209/Lei_Complementar_N_128_de_2012.pdf> . Acesso em: 20 de agosto de 2013.

RONDONÓPOLIS – Secretaria Municipal de Educação. Gestão 2012-2015. **Organograma das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.** Mato Grosso, 2013.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. 5^a ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, Autores Associados. 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação:** lições do Brasil e da América Latina. Livro em preparação para publicação em 2005.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421 – 447, set./dez. 2007.

SANTOS, Terezinha de Faria Ávila. **Gestão democrática na escola pública: o olhar dos educadores da rede pública municipal de Rondonópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo. Ática, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos éticos/políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio Cesar; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPISJU. 2006.

_____. O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. In: **AEC – Para onde vai a escola?** V. 27, nº 107. Abril/jun. Brasília: ACE, 1998.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03 p.123-140 dez. 2009.

STOFFEL, Tânia Maria. **Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. 2010 f.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria Novais. Diretores de escola: desacerto com a democracia. In: LÜCK, Heloisa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto**. Brasília DF. v. 17, fev./jun. INEP, 2000, p 60-80.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento**: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **O projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas SP: Papirus, 1995.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola - função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-145.

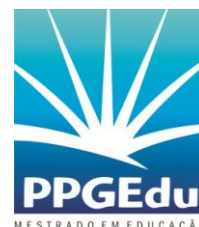
_____. Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 a 43.

5 - ANEXOS

5.1 – Anexo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Olá, sou Iorim Rodrigues da Silva mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus de Rondonópolis, sob a orientação da professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske. Estou desenvolvendo o Projeto de Pesquisa: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DEMOCRÁTICOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Peço a colaboração dos colegas que me ajudem nesse trabalho respondendo o questionário abaixo. As respostas são individuais e anônimas, garantindo assim, o resguardo de toda privacidade em relação à identidade de vocês. Terei acesso somente às respostas sem identificar quem respondeu. Com isso podem ficar a vontade e responder o que sentem e pensam. Preciso muito dessas informações para tornar público em minha dissertação, como implementar o processo de democratização da Gestão Escolar das escolas do campo. Desde já agradeço muito pela atenção e colaboração.

PROJETO DE PESQUISA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DEMOCRÁTICOS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mestrando: Iorim Rodrigues da Silva PPGEduc/CUR

ESCOLA: Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Fazenda Carimã

Rodovia BR 163, Km 22 – Região do Chapadão – Projeto de Assentamento Carimã

Dec. Criação **2962/98** Credenciamento CEB **2082010** Autorização CEB **394/2010**

1. COMO VOCÊ GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO (A)?
2. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A)
3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL
4. POR QUE VOCÊ FEZ OPÇÃO EM TRABALHAR NA ESCOLA DO CAMPO?
5. AO PENSAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE?
6. HÁ ALGUMA DIFERENÇA ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A URBANA? QUAIS?
7. A CONSTRUÇÃO DO PPP TEVE COMO BASE AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?
8. VOCÊ CONHECE A RESOLUÇÃO 01/2002 QUE INSTITUI AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
9. QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO?
10. A ESCOLA DO CAMPO DEVE ORGANIZAR O SEU PROCESSO DE ENSINO DE ACORDO COM OS ANSEIOS DA COMUNIDADE? POR QUÊ?
11. O QUE É O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA? PARA QUE SERVE?
12. COMO SE DEU A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA?
13. COMO É REALIZADO O PROCESSO DE A REFORMULAÇÃO DO PPP DA ESCOLA?
14. QUEM PARTICIPA DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PPP DA ESCOLA?
15. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO/REFORMULAÇÃO DO PPP? POR QUÊ?
16. O PPP CONTEMPLA AS PECULIARIEDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO? QUAIS?
17. NO PPP ESTÃO PREVISTAS AÇÕES DE INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE? QUAIS?
18. QUAL É O PAPEL DO CONSELHO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP?
19. VOCÊ CONSIDERA A NECESSIDADE DE AVALIAÇÃO DO PPP? POR QUÊ?

20. VOCÊ CONSIDERA QUE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP DEVE HAVER UMA ARTICULAÇÃO ENTRE CONSELHO E GESTÃO ESCOLAR?
21. PARA VOCÊ, O QUE É DEMOCRACIA?
22. PARA VOCÊ, O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA?
23. COMO DEVE SER UMA GESTÃO PARA QUE ELA SE CONSTITUA DEMOCRÁTICA?
24. PARA VOCÊ, A CONSTRUÇÃO/REELABORAÇÃO DO PPP PODE CONTRIBUIR PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR? POR QUÊ?
25. NO PPP HÁ PROPOSTAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO?
26. PARA VOCÊ, QUAIS OS MAIORES OBSTÁCULOS PARA O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR?
27. O QUE VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAL PARA O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR?
28. PARA VOCÊ, O QUE MELHOR FAVORECE O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR?