



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



ELIKA OLIVEIRA DE LANA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O LEGISLADO E
O PRATICADO NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ/MT**

Rondonópolis - MT

2025

ELIKA OLIVEIRA DE LANA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O LEGISLADO E
O PRATICADO NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis. como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

L243g

Lana, Elika Oliveira de.

Gestão Democrática e Educação do Campo: [recurso eletrônico] : entre o legislado e o praticado no Município de Aripuanã/MT / Elika Oliveira de Lana. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 118 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Políticas Educacionais. 2. Gestão Democrática. 3. Escolas do Campo. I. Garske, Lindalva Maria Novaes, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O LEGISLADO E O PRATICADO NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ/MT"

AUTORA: MESTRANDA ELIKA OLIVEIRA DE LANA

Dissertação defendida e aprovada em **25** de **MARÇO** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. ADEMAR DE LIMA CARVALHO (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. LAUDEMIR LUIZ ZART (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

4. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 25/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 08/04/2025, às 07:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lindalva Maria Novaes Garske, Docente - UFR**, em 08/04/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laudemir Luiz Zart, Usuário Externo**, em 09/04/2025, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0465890** e o código CRC **1A4DC9E8**.

Dedico esta dissertação, resultado de muito esforço, aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. De modo especial, aos moradores da comunidade Lontra e da reserva extrativista Guariba, pelas inúmeras vivências e diálogos que contribuíram significativamente para que este trabalho ganhasse corpo e vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça de chegar até aqui.

A minha família, pelo incentivo e força sempre. Ao meu primeiro coletivo de união e amor, meu pai Eli e minha mãe Elizabete, minhas irmãs e meus irmãos, por terem sido minha base até aqui! Ao meu marido, Daniel – juntos lutamos por um novo projeto de vida, lado a lado. Obrigada pela compreensão de sempre, nos momentos difíceis, e pela alegria imensa de tê-lo como companheiro da vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, pela paciência, confiança no meu trabalho, pela sua disponibilidade de tempo em me orientar e, principalmente, por compartilhar comigo seu conhecimento. Seu olhar e suas contribuições fizeram deste trabalho um começo de novos desafios para a Educação do Campo.

Aos profissionais da UFR, pelo aprendizado e pela experiência, em especial aos professores: Ademar de Lima Carvalho, Lindalva Maria Novaes Garske, Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, Simone Albuquerque da Rocha, Rosana Maria Martins, Merilin Baldan, Hugo Heleno Camilo Costa, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e toda equipe de excelência.

À diretora das escolas do campo do município de Aripuanã, Alextania Piran, pela acolhida e por ter me acompanhado no processo de visitas às instituições de ensino. Ao secretário municipal de Educação, professor Ermes José dos Reis, que me ensinou que na coletividade é possível construir políticas públicas, e que o diálogo é a chave dessa construção.

Especial agradecimento aos amigos constituídos na caminhada da luta, João e Lara, companheiros para a concretude desta educação libertadora camponesa.

Aos colegas de sala, pelos importantes momentos de discussões, reflexões e trocas.

Agradeço pela amizade de cada um.

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 pesquisa intitulada Gestão Democrática e Educação do Campo: entre o legislado e o praticado no município de Aripuanã-MT, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas. É norteada pela seguinte questão problema: O que justifica uma lei de gestão democrática limitar a sua efetivação em escolas do campo com realidades particulares e distintas? É possível supor, de antemão, que esse tipo de lei impossibilita a implementação dos princípios da gestão democrática nas escolas? A opção metodológica adotada foi o ciclo de políticas de autoria Stephen Ball e Richard Bowe, com foco no conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais, com base nos três contextos do ciclo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a política de gestão democrática da educação no município de Aripuanã, os limites e possibilidades de sua aplicação nas escolas do campo a partir da lei nº 042/2009. Os objetivos específicos foram: Analisar a política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã; identificar os limites e possibilidades de aplicação dos princípios que norteiam o modelo de gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã, verificando os desafios enfrentados e suas particularidades. Além da análise documental, foi necessário conhecer o contexto da prática dessas políticas por meio da pesquisa empírica realizada em duas escolas municipais do campo, no município de Aripuanã-MT, tendo a entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram: o secretário municipal de educação, um diretor, um coordenador pedagógico da escola do campo, um representante de cada instituição do campo no município e um representante da comunidade escolar de cada escola participante. A partir dos estudos nesse caminho progressivo sobre gestão democrática e a educação do campo, destaca-se a necessidade da participação da equipe escolar e comunidade na elaboração de políticas específicas para a educação do campo, a fim de constituir, nas escolas, novas condições horizontais, com diálogo e participação, para fortalecer as instituições de ensino e possibilitar um ambiente que favoreça o ensino aprendizagem, sendo necessário que essas políticas cheguem ao contexto da prática e respondam às necessidades reais dos alunos e das comunidades do campo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Gestão Democrática; Escolas do Campo.

ABSTRACT

The research entitled Democratic Management and Rural Education: between the legislated and the practiced in the municipality of Aripuanã-MT, is linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Rondonópolis, in the Research Line: Politics, Training and Educational Practices. It is guided by the following problem question: What justifies a law of democratic management limiting its effectiveness in rural schools with particular and distinct realities? Is it possible to assume, in advance, that this type of law makes it impossible to implement the principles of democratic management in schools? The methodological option adopted was the policy cycle authored by Stephen Ball and Richard Bowe, focusing on the set of guiding questions for the analysis of the trajectory of educational policies or programs, based on the three contexts of the policy cycle: the context of influence, the context of text production and the context of practice. The main objective of the research was to analyze the policy of democratic management of education in the municipality of Aripuanã, the limits and possibilities of its application in rural schools from law nº 042/2009. The specific objectives were: To analyze the policy of democratic management of education in the municipality of Aripuanã; The objective of this study was to identify the limits and possibilities of application of the principles that guide the model of democratic management in rural schools in the municipality of Aripuanã, verifying the challenges faced and their particularities. In addition to the documentary analysis, it was necessary to know the context of the practice of these policies through empirical research carried out in two rural municipal schools, in the municipality of Aripuanã-MT, with the interview as the main instrument of data collection. The subjects of the research were: the municipal secretary of education, a principal, a pedagogical coordinator of the rural school, a representative of each rural institution in the municipality and a representative of the school community of each participating school. From the studies on this progressive path on democratic management and rural education, the need for the participation of the school team and the community in the elaboration of specific policies for rural education is highlighted, in order to constitute, in schools, new horizontal conditions, with dialogue and participation, to strengthen educational institutions and enable an environment that favors teaching and learning, It is necessary that these policies reach the context of practice and respond to the real needs of students and rural communities.

Keywords: Educational Policies; Democratic Management; Rural Schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Amarr	Associação de Moradores Agroextrativistas da Resex Guariba – Roosevelt – Rio Roosevelt
Amorarr	Associação dos Moradores Agroextrativistas do Rexex Guariba Roosevelt
ASGR	Associação dos Seringueiros do Guariba Roosevelt
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Centros de Cultura Popular
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional do Seringueiro
Conab	Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EAD	Educação a Distância
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
FASE	Federação dos Órgãos de Assistência Social e Educacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GD	Gestão Democrática
GERA	Centro de Estudos e Pesquisas no Pantanal Amazônia e Cerrado
GO	Goiás
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA	Instituto de Estudos Amazônicos
KM	Quilômetro

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Eclesial de Base (MEB)
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Programa Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
Resex	Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Sema	Secretaria de Meio Ambiente do Estado de Mato Grosso
Semec	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SNE	Sistema Nacional de Educação
UC	Unidade de Conservação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas de gestão democrática implantadas nas escolas do campo nos anos de 2023 e 2024 Seduc MT.....	37
Quadro 2 - Sugestão de roteiro para criação do Projeto Político Pedagógico.....	66
Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre gestão escolar e educação do campo (2014/2024)	70
Quadro 4 - Escola José de Alencar - Comunidade Lontra.....	86
Quadro 5 - Escola Trilha do Saber – Comunidade Guariba.....	86
Quadro 6 - Representantes das Escolas da Sec. M. de Educação.....	87

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Município de Aripuanã.....	42
Figura 2 - Mapa de Aripuanã.....	45
Figura 3 – Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (Resex).....	46
Foto 1 - Vista panorâmica do município de Aripuanã-MT.....	43
Foto 2 - Rio Guariba durante expedição Guariba Roosevelt 2010.....	48
Foto 3 - Escola Municipal José de Alencar.....	87
Foto 4 - Escola Municipal Trilha do Saber	88
Foto 5 - Rio Guariba; Parque infantil da escola e casa da comunidade ribeirinha	89
Foto 6 - Lancha escolar da Escola Trilha do Saber.....	96

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS.....	23
2.1 Ciclos de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe.....	23
2.2 O Contexto da Influência	25
2.3 O Contexto da Produção de Texto	26
2.4 O Contexto da Prática.....	29
2.5 Processos macro e micro na análise de políticas educacionais	30
2.6 Contextualização da pesquisa: o município de Aripuanã.....	39
2.7 Os participantes da pesquisa e as entrevistas	43
2.8 O lócus da pesquisa.....	44
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA MODALIDADE DE ENSINO	51
3.1 Educação do/no Campo.....	51
3.2 Estrutura organizacional das escolas do campo	52
3.3 A Gestão Democrática praticada no espaço escolar.....	56
3.4 O conceito de autonomia na escola	61
3.5 Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar	62
4 Políticas educacionais nas escolas do campo e Gestão Democrática: o que dizem as pesquisas	68
4.1 Discutindo a Gestão Democrática e a Educação do Campo	78
5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONTEXTO DA PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ/MT	83
5.1 Política de Gestão Democrática da educação, no Município de Aripuanã: algumas aproximações.....	89
5.2 Desafios enfrentados na Gestão Democrática da Educação do Campo em Aripuanã	92
5.3 Limites e possibilidades da Gestão Democrática nas Escolas do Campo, no Município de Aripuanã.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	106

PALAVRAS INICIAIS

O que nos motiva a desenvolver uma pesquisa pode estar intimamente relacionado ao que vivenciamos, ao que experimentamos e mesmo ao que nos intriga. Nesta pesquisa, a tessitura composta fio a fio, ponto a ponto, está relacionada a minha história, que se entrelaça ao meu objeto de pesquisa.

Iniciei minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia no Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná, Rondônia. Tal formação inicial foi possibilitada pela bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Com um forte apego pelo curso, que entrelaçava vivências da minha infância ao trabalho sério dos meus professores, logo nos primeiros semestres me dediquei aos estudos sobre orientação educacional e gestão escolar. A dura rotina incluía o trabalho durante o dia e, no período noturno, o deslocamento de Rolim de Moura, eu vivia, a Ji Paraná todos os dias, para estudar. Não me deixei abater pelo cansaço, realidade vivenciada por muitos colegas de graduação.

Minha própria trajetória escolar, enquanto proveniente de uma família do campo, permeada por todos os percalços e enfrentamentos, contribuiu para aguçar meu desejo de melhor compreender (de forma aprofundada) os determinantes da gestão democrática (GD) nas escolas do campo.

O conjunto de memórias e reflexões que mobilizo neste trabalho, mesmo que eivadas de uma perspectiva individual, busca transpor o senso comum a caminho de um rigor científico que tem como compromisso investigar e, quiçá, auxiliar na construção de práticas mais progressivas na escola do campo, respeitando suas particularidades.

A escola não é um universo isolado, os estudantes trazem consigo um mundo que envolve as famílias, a rua, o bairro no qual estão inseridos, exercendo influência direta sobre a escola, ao mesmo tempo em que são influenciados por ela. Foi por meio dessas reflexões, com base num percurso construído nos últimos quinze anos de atividade no magistério, especialmente na função de gestão, que a educação no campo emergiu como problemática para meus estudos acadêmicos. Também pela ausência de uma política definida para a educação no campo que trouxesse consigo os acúmulos diversos que os movimentos sociais defenderam e defendem, ao pautarem a educação do/no campo.

Na experiência da gestão escolar em Aripuanã pude perceber que não há uma modalidade educativa para os povos do campo, como preconizam os documentos oficiais do Estado, assim como também não existe a construção de uma pedagogia condizente com esta realidade. Estes aspectos, que ainda não foram objeto de estudo dos colegas do magistério

aripuanense, colocaram-me no desafio de compreender as razões históricas, políticas, econômicas e culturais dessa não efetivação.

Com aproximadamente quinze anos de experiência no ensino público do município de Aripuanã-MT, dez deles no exercício da Gestão Escolar, deparei-me com as contradições da escola pública e da gestão escolar. Problemas estruturais e questões pedagógicas foram se tornando incontestavelmente visíveis.

Reconheço que muitas vezes falhei no exercício da função, por falta de conhecimento teórico sobre as diligências que envolvem o cargo que ocupava. Contudo, busquei superar a mim mesma e, em 2015, iniciei uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Certamente foi um grande aprendizado para mim, pois me proporcionou uma análise crítica e reflexiva sobre o trabalho que estava desempenhando. O curso contribuiu com a minha atuação como gestora, no entanto, entendo que havia e ainda há, muito caminho a percorrer.

Nessa esteira de evidências e contradições surgiu-me a possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), para além das respostas individuais possibilitadas por meio da experiência, a gestão democrática e a educação do campo têm se tornado pontos centrais desta pesquisa. O mestrado, concatenado à minha prática educativa, se tornou fundamental para potencializar minha militância e minha concepção de mundo.

Neste caminhar, venho me constituindo enquanto pessoa egressa do campo, gestora educacional e pesquisadora. Hoje, cursando o mestrado em Educação, vejo que a comunidade onde estou inserida, com o passar do tempo está se tornando mais participativa. Interagir com as famílias e dialogar sobre sua importância no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma educação mais humanizada, é necessário, pois, quanto mais próximos e participativos nossos estudantes, equipes e famílias estiverem da gestão, melhor enfrentaremos os desafios atuais (e futuros) que se encontram camuflados nas entrelinhas das ações exercidas numa gestão democrática escolar.

Militar na educação pública implica reconhecer a escola como um ambiente aberto ao diálogo, que considere as singularidades e experiências dos estudantes e da comunidade escolar. Mas, infelizmente, é notável a existência de grupos com concepções pedagógicas e de gestão democrática que contradizem o que defendemos. Neste sentido, a educação no campo emerge como problemática a ser pesquisada, minhas preocupações e reflexões vêm ao encontro de questões que serão problematizadas no decorrer da pesquisa: Gestão Democrática e Educação do Campo: entre o legislado e o praticado no município de Aripuanã-MT.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa que tem como tema Gestão Democrática e Educação do Campo: entre o legislado e o praticado no município de Aripuanã-MT, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas. Tem como objetivo geral analisar a política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã-MT, os limites e possibilidades de sua aplicação nas escolas do campo a partir da lei nº 042/2009.

Do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar a política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã-MT;
- ✓ Identificar os limites e possibilidades de aplicação dos princípios que norteiam o modelo de gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã-MT;
- ✓ Verificar os desafios enfrentados na gestão democrática da educação do campo e suas particularidades, no município de Aripuanã-MT.

O problema da pesquisa foi delineado com base na realidade local das escolas do campo, no município em foco, e está situado em forma de questões que consideramos cruciais para o desenvolvimento deste trabalho: O que justifica uma lei de gestão democrática limitar a sua efetivação em escolas do campo com realidades particulares e distintas? É possível supor, de antemão, que esse tipo de lei impossibilita a implementação dos princípios da gestão democrática nas escolas?

O trabalho de coleta de dados ocorreu em duas escolas do campo, no primeiro semestre de 2024. Não por acaso, consideramos 2024 como um ano simbólico, pois justamente neste ano completa-se os dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)¹ (2014/2024). Nesse sentido, lembramos que nossa pesquisa vem ao encontro da Meta 19, do Plano Nacional de Educação:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a **efetivação da gestão democrática da educação**, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à

¹ Este ano seria o último de vigência do PNE (2014/2024). Entretanto, o Projeto de Lei 6087/23*, em apreciação na Câmara dos Deputados, propõe a prorrogação de sua vigência até 31 de dezembro de 2028. As proponentes do mencionado projeto sustentam que a extensão é imperativa para contornar a execução precária das conferências municipais, estaduais e nacionais, visando uma discussão apropriada do PNE. (Jornal O Parlamento, 22/04/2024). Disponível em: <https://oparlamento.com.br/projeto-prorroga-ate-2028-a-versao-atual-do-plano-nacional-da-educacao-fonte-agencia-camara-de-noticias/>. Acesso em: 31 out. 2024.

consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 59).

Advogamos para que sejam garantidos os princípios da gestão democrática nas escolas do campo, ou seja, a efetivação da lei, ancorada no que preconiza o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); o Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96); no próprio Estatuto do Magistério de Aripuanã (Lei Complementar Nº 002/99); e na Lei Municipal de Gestão Democrática (Lei Complementar Nº 042/09).

Ao falarmos em gestão democrática da educação, partimos da noção bastante difundida entre os educadores de um processo de estabelecimento de mecanismos institucionais capazes de fomentar a organização de ações que culminem na participação dos diferentes atores sociais. Há um reconhecimento tácito que estabelece a GD como um aspecto central, na própria democratização da educação. De acordo com o PNE:

A gestão democrática da educação envolve, portanto [...] a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 59).

A publicação da Lei Complementar Nº 042/2009, que dispõe sobre a gestão democrática no ensino público municipal de Aripuanã, é um marco importante que nos impulsiona a pensar sobre seu efetivo cumprimento que, ao nosso olhar, ainda carece de aprimoramento, principalmente quanto às especificidades das escolas do campo.

Na referida lei (a título de exemplo) o processo de escolha de um diretor, representante, aos moldes do que se estabelece como princípios da GD, está atrelado a critérios específicos que desconsideram as particularidades das escolas do campo. Dessa forma, a necessidade de um quantitativo mínimo de matrículas, como requisito à garantia de um diretor na unidade *in loco*, inviabiliza a consolidação do processo de escolha de um representante pelas/nas comunidades, tal como ocorre nas escolas José de Alencar; Tiradentes; Governador Fragelli e Trilha do Saber, as quais, por suas particularidades, não ultrapassam o quantitativo de 150 matrículas.

Para as escolas supracitadas é destinado, pelo Poder Público Municipal, um diretor, cuja lotação está na própria Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã, na sede do município. Este diretor não está na escola, não participa das ações cotidianas. Nessas condições, as relações entre o diretor e os demais servidores das escolas do campo se dão, em sua maioria, à distância, por meio de comunicação eletrônica e em determinados momentos, de forma presencial. Vale

ressaltar que o município de Aripuanã conta com a extensão de 24.604 km e a distância entre a sede e algumas destas escolas chega a 200 km. Nesse tipo de relação, o diretor nomeado não consegue vivenciar os desafios, os problemas e as conquistas do cotidiano escolar, fragilizando um dos aspectos do princípio da gestão democrática, que é a garantia da participação coletiva nas decisões da comunidade escolar.

Apesar de nos atermos ao exemplo da eleição e escolha do diretor, representante, como um ponto central no exercício de gestão democrática no cotidiano escolar, é importante salientar que nossa noção de gestão democrática extrapola a exclusividade da escolha de um diretor escolar. Em uma concepção ampliada, temos acordo com a proposição defendida por Paro (1998), que aponta que a perspectiva educacional com base nos princípios de gestão democrática, sobretudo na escola pública, tem o compromisso de servir às comunidades em que está inserida, devendo estar a educação vinculada a um projeto de transformação da realidade social local, com vistas à superação da hierarquização, da exclusão e das desigualdades sociais.

A relevância da pesquisa aqui proposta fica evidenciada quando pautamos todas essas formas de superação e quando **recusamos o que está posto**, pois, analisando um cenário educativo mais amplo, constatamos que, à medida em que o Estado brasileiro adota as diretrizes dos organismos internacionais e das fundações de assessorias privadas, como política macro para a educação, provoca o rebaixamento do saber escolar ofertado à população mais pobre.

Ademais, o estabelecimento de gerenciamento escolar, em acordo com as premissas das empresas privadas, que retira a autonomia escolar, reforçando um sistema autoritário e de reprodução empresarial de educação, tem fomentado um processo de formação generalizado de uma força de trabalho com habilidades e conhecimentos técnicos, alienados à própria condição do homem, enquanto sujeito social historicamente determinado (Santos; Leite, 2021).

Todas essas questões apontadas exercem influência direta e indireta no processo de implementação da Gestão Democrática educacional nas escolas do campo, no município de Aripuanã-MT, gerando incoerências entre o legislado e o praticado.

Discutir Gestão Democrática é um exercício desafiador, e, quando o tema está relacionado à educação do Campo, se torna ainda mais instigante, pois reconhecemos que entre o legislado e o praticado existem inúmeros determinantes que podem produzir novos sentidos à GD nos termos em que a concebemos.

Acreditamos no potencial da pesquisa – Gestão Democrática e educação do Campo: entre o legislado e o praticado no município de Aripuanã/MT, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos suas limitações, pois quando o foco é educação do campo as dificuldades despontam, quer sejam de natureza estrutural, cultural ou mesmo relacionadas ao acesso ao

ambiente escolar, já que pesquisar no cotidiano das escolas do campo implica ter contato com a comunidade e com os/as profissionais que residem ou que atuam no campo, é ir ao encontro, é estar com eles/elas, dialogando e participando, de alguma forma, da realidade local.

Nesta pesquisa utilizamos a expressão Educação do Campo (Caldart, 2004b) que se refere à mulher, ao homem do campo e às famílias que moram e sobrevivem naquele ambiente.

A educação do campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações que vivem nestes espaços, possibilitando que se desenvolvam de forma integral, em seu contexto de existência, com dignidade e respeito às suas culturas e valores.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2012, p. 4).

Consideramos a importância das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas, observando as práticas educativas das comunidades do campo, percebemos que o Estado, em certa medida, replica o modelo urbano nestes espaços, negando ou colocando em segundo plano as particularidades, os valores e as visões de mundo próprias do campo. É o que afirmam Lima e Melo (2016), cuja síntese histórica demarca a exclusão e, até mesmo, a negação destes povos ao direito à educação. Para os autores supracitados, somente no final do século XX, com a universalização do direito à educação, é que a educação do campo ganhou maiores contornos.

Historicamente, a sociedade brasileira estabeleceu como paradigma educacional um modelo escolar urbano-industrial, com base no princípio pedagógico de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias ao processo produtivo, reproduzindo este modelo até mesmo nas escolas do campo, sustentando um histórico de exclusão educacional.

Articular uma análise dos processos de gestão democrática, nestes espaços educativos em específico, pode nos conduzir à apreensão de um aspecto contraditório: se, de um lado, à luz de uma educação cada vez mais estandarizada, a efetivação da GD tem se traduzido em processos de controle de qualidade total da educação e no gerenciamento dos espaços escolares, de acordo com a lógica do mercado, por outro lado, os movimentos sociais do campo se

esforçam, desde a realização da I Conferência Nacional² por uma educação do campo, em Luziânia – GO (1998), propondo arcabouço teórico, concepções e princípios para uma educação do campo voltada aos interesses, necessidades e particularidades socioculturais e políticas dos sujeitos do campo.

Para abordar o problema da pesquisa sobre a implementação da gestão democrática, à luz da publicação da Lei Complementar Nº 042/2009 (Aripuanã, 2009), que dispõe sobre a GD no ensino público municipal de Aripuanã, optamos por desenvolver a pesquisa na **abordagem do ciclo de políticas**, pois ela se adequa à temática proposta e possibilita a compreensão da dinâmica que envolve a construção da lei de gestão democrática e sua efetivação nas escolas do campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, este trabalho foi organizado em seis seções, iniciando pela caracterização da pesquisadora, seguida pelas demais seções, esta Introdução se configurando como a primeira delas, trazendo um desenho geral do projeto de pesquisa, contendo o tema, origem do problema, questão problema, objetivo geral, objetivos específicos, justificativa da pesquisa, finalizando com uma breve contextualização da GD.

A seção 2, “Definições metodológicas”, detalha a metodologia de pesquisa com base no Ciclo de Políticas, com apresentação da base metodológica, o critério escolhido para a escolha dos participantes da pesquisa empírica, o instrumento de coleta de dados utilizado e o método escolhido para o registro desses dados, bem como a contextualização do ambiente da pesquisa.

Na seção 3 foi abordado o referencial teórico da pesquisa, com o intuito de apontar os conceitos e provocar um entendimento prévio capaz de contribuir para a discussão dos resultados. A seção inicia com a contextualização da educação do/no campo, seguida da descrição da estrutura organizacional das escolas do campo. Também discute sobre a gestão democrática praticada no espaço escolar, o conceito de autonomia, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

A seção 4 “Políticas educacionais nas escolas do campo e gestão democrática: o que dizem as pesquisas”, traz o resultado das análises das pesquisas realizadas em importantes plataformas digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), produções de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), Programa de Pós-Graduação em

² Em julho de 1998, ocorreu a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia (GO), promovida pelo MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB. Nesta conferência foi criado o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, envolvendo movimentos sociais e pesquisadores.

Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/Unemat).

A seção 5, denominada “Gestão democrática e educação do campo: o contexto da prática no município de Aripuanã/MT”, é dedicado às análises realizadas a partir do contexto da prática, a partir dos dados coletados nas visitas às escolas e nas entrevistas desenvolvidas com os participantes da pesquisa, como também as análises dos documentos.

As considerações finais procuram evidenciar como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, reportando questões fundamentais para refletir sobre os limites e possibilidades da gestão democrática nas escolas do campo no município de Aripuanã-MT, a partir da lei 042/009.

2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

O caminho se faz caminhando (Freire, 1997, p.79). Contudo, na pesquisa científica este caminhar não é possível sem planejamento, conhecimento teórico e capacidade de análise. Para alcançarmos os objetivos propostos, um bom planejamento se faz necessário. Ademais, o comprometimento do pesquisador ou da pesquisadora com a realidade social local é basilar para o desenvolvimento de um trabalho válido e confiável.

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (Minayo, 1994, p. 21).

Este trabalho de investigação está comprometido com a análise de um fenômeno social, assim, encontramos na abordagem qualitativa o amparo necessário para desenvolver uma compreensão aproximada do funcionamento da gestão democrática educacional em escolas do campo, no município de Aripuanã, baseada na análise documental, de forma específica, na análise da Lei nº 042/2009, que pauta a gestão democrática educacional neste município, e também nos dados empíricos a respeito de sua implementação em duas escolas do campo, com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Como instrumentos para a coleta de dados, temos a entrevista semiestruturada aliada à técnica de áudio-gravação, com as devidas autorizações dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.1 Ciclos de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe

A opção metodológica foi definida com base no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), de acordo com o proposto por Mainardes (2006), em seu artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. Jefferson Mainardes, um dos maiores estudiosos deste ciclo de política no Brasil, aponta:

[...] um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política (Mainardes, 2006, p. 47).

Com foco neste conjunto de cinco questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais, elegemos três contextos que serão amplamente utilizados para a análises dos dados da pesquisa: **contexto de influência, o contexto da produção de texto** e o **contexto da prática**. Segundo Mainardes (2006), para Ball e Bowe, idealizadores da proposta, estes três contextos principais estão inter-relacionados, de forma não linear.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 2006, p. 49).

A pesquisa adota o diálogo com a legislação referente à GD escolar, por meio da análise documental, e avança, investindo nas entrevistas com os sujeitos representantes das escolas pesquisadas.

Após a análise documental da Lei da gestão democrática, específica do município de Aripuanã, Lei 042/2009, foram analisados os contextos das práticas pelas lentes dos sujeitos participantes, a saber: o secretário municipal de educação de Aripuanã, a diretora das escolas do campo (lotada na Secretaria Municipal de Educação), professores representantes da comunidade escolar de cada escola pesquisada, isto é, a Escola Municipal José de Alencar e a Escola Municipal Trilha do Saber. Cabe aqui ressaltar que a escolha dessas instituições aconteceu devido à logística e distância da sede do município.

É importante compreender o que prevê a legislação em pauta, pois sua efetivação nas escolas pesquisadas é o ponto-chave da pesquisa empírica. As entrevistas obedeceram esse propósito, analisar e compreender a efetivação da gestão democrática em duas escolas do campo, no município de Aripuanã. Aqui nos referimos ao contexto da prática, em que estão os diversos atores da escola e da prática escolar, são eles que dão significado às políticas públicas escolares, de acordo com suas experiências e vivências.

Nesta pesquisa empreendemos uma análise crítica pautando a educação do campo, contextualizando marcas de sua trajetória no município estudado, buscando apreender como se dá o processo de implementação da gestão democrática nestes espaços relacionados ao contexto de influência, ao contexto de produção do texto e ao contexto da prática.

2.2 O contexto da influência

A educação do campo, segundo Caldart (2012), surge como uma resposta às demandas específicas das populações do campo, que, normalmente, são mal atendidas e colocadas em segundo plano. Neste sentido, o maior prejuízo dessa modalidade de educação centra-se em duas demandas específicas, que são fundamentais para o bom andamento de todo o trabalho educacional: são questões relacionadas a recursos e infraestrutura.

Essa situação faz com que a educação do campo esteja permanentemente em vulnerabilidade, necessitando de uma abordagem contextual com maior inclusividade, capaz de valorizar o local. Freire (2015) acrescenta mais significado a esta visão ao sublinhar o valor de uma educação libertadora, que seja sensível à diversidade cultural e social das áreas campo.

A característica mais marcante da educação do campo é a diversidade, como destacado por Rodrigues e Silva (2016), que tratam sobre a existência de múltiplas realidades socioeconômicas e culturais dentro das comunidades do campo. Este elevado nível de diversidade exige uma postura pedagógica adaptável e empática – reconhecendo as especificidades locais e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e relevante para os estudantes do campo.

Neste sentido, Dourado (1998), ao enfatizar a consideração da diversidade na formulação de políticas educacionais, afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve garantir que a educação ministrada às populações do campo seja relevante e significativa. Isso implica em valorizar o diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente com o espaço escolar e a comunidade local.

A Política de Educação do Campo pauta-se num processo complexo e multidimensional. Consiste em uma série de ações inter-relacionadas e influenciadas pelo contexto sociopolítico, econômico e cultural (Dourado, 2010). Na sua primeira fase, **o contexto da influência**, consiste em definir o que as políticas educativas implicam – que são determinadas por vários fatores: exigências sociais, ideologias políticas e agendas governamentais.

Quando se trata de educação do/no campo, estas políticas encontram desafios específicos, para além dos seus próprios desafios habituais; relacionados às diversidades das realidades do campo, que são muito diferentes umas das outras em todos os lugares, já que as demandas das comunidades variam muito de um lugar para outro.

A educação do campo enfrenta questões relacionadas à valorização do conhecimento local que, conforme Freire (2014), é outro desafio significativo. A realidade dos alunos, muitas vezes, está distante do que é apresentado nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, o

que contribui para a evasão e reprodução das desigualdades sociais – portanto, promover uma maior aproximação entre a escola e a comunidade torna-se essencial. Neste viés, abordamos o foco deste estudo, que é a gestão democrática; através dela acreditamos ser possível garantir que o conhecimento produzido em nível escolar seja discutido, planejado e conectado ao conhecimento local.

Para alcançar todo o potencial da educação do campo, segundo Dourado e Oliveira (2009), todos os atores sociais envolvidos precisam ser mobilizados. Isto envolve governos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e professores, bem como estudantes e comunidades local. Eles devem agir juntos, em parceria e com compromisso, para que os desafios venham a ser superados e para que a educação do campo se torne, verdadeiramente, democrática e emancipatória.

Outro ponto a notar é que deve haver um compromisso efetivo de políticas públicas em relação à educação do/no campo. Isto foi destacado por Dourado (1998) e abrange a provisão de recursos adequados para melhorar a infraestrutura escolar – o desenvolvimento de programas de transporte escolar, que garantirão que os estudantes rurais tenham acesso às escolas. Além disso, a implementação de políticas que incentivem o sucesso dos alunos nas escolas do campo (Brasil, 2014).

É importante que as políticas educacionais sejam desenvolvidas com a participação da comunidade escolar, levando em consideração as demandas das comunidades do campo, promovendo, também, a coordenação entre diferentes atores envolvidos em tal realidade.

O ciclo processual da política educacional rural é um mosaico multilateral complexo, composto por vários passos intrinsecamente entrelaçados e influenciados por forças sociopolíticas, econômicas e culturais contextualmente enraizadas (Dourado, 2010).

A gênese do ciclo vê a infusão de políticas no sistema, através de fatores como necessidades sociais e ideologias políticas, além de prioridades governamentais. A educação do/no campo enfrenta dificuldades especiais devido a estas políticas, pois não levam em conta as peculiaridades do sistema educacional do campo, que diferem, em muito, das urbanas.

2.3 O contexto da produção de texto

Durante a formulação e implementação das políticas educacionais, há uma fase de produção de texto, na qual são desenvolvidos e divulgados documentos oficiais, leis, diretrizes e planos educacionais (Dourado, 2007). Este processo exige a organização entre os diferentes

atores que desempenham um papel na educação do/no campo: gestores, professores, estudantes, pais e representantes das comunidades.

A produção textual não consiste simplesmente na redação de documentos formais, mas também implica na construção de discursos e narrativas que servem para legitimar essas políticas educativas e fomentar a sua aceitação pelas diferentes esferas da sociedade.

Um ponto adicional importante, que pode ser destacado aqui, é sobre a ligação entre as políticas educativas e as realidades socioeconômicas das zonas rurais; muitas vezes, as políticas são elaboradas sem qualquer ligação às necessidades reais da população do campo. Isto pode levar a uma falta de relevância e pertinência nas propostas educacionais (Dourado, 2010), o que não seria surpreendente.

Portanto, é preciso garantir que as políticas educacionais sejam desenvolvidas de forma democrática, levando em consideração as especificidades e demandas das comunidades do campo – também com vista à criação de mecanismos eficazes de acompanhamento, de modo a garantir a sua adequação e eficiência.

Ademais, a participação das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais não deve ser esquecida na discussão da formulação e implementação de políticas de educação do campo (Caldart, 2012). Essas entidades têm uma grande responsabilidade na salvaguarda dos direitos educacionais da população campo, além de criar mobilização social em demandas específicas e coordenar-se com as autoridades públicas para ter políticas mais inclusivas e equitativas. No entanto, frequentemente, encontram obstáculos, incluindo a falta de recursos financeiros, de reconhecimento institucional e de acesso a espaços políticos.

Igualmente relevante, é sublinhar a importância da pesquisa acadêmica e da geração de conhecimento na e sobre a educação do campo (Gadotti, 2010). Por meio de investigações empíricas, escrutínio teórico e reflexões críticas sobre os desafios e potencialidades da educação do campo os investigadores são capazes de identificar boas práticas, bem como as políticas mais eficazes e inclusivas. Por outro lado, é fundamental que esta produção de conhecimento adote uma perspectiva (crítica) – além de estar orientada para a transformação social – que tende a superar as desigualdades e injustiças endêmicas no cenário da educação do campo.

Esta visão mostra que as políticas sobre a educação campo são complexas e multifacetadas. Para garantir o sucesso de políticas formuladas que proporcionem uma educação de qualidade à população rural, é importante que haja coerência entre as partes interessadas, com uma compreensão clara das peculiaridades e necessidades das comunidades, garantindo, ao mesmo tempo, o compromisso com a promoção da equidade – bem como da justiça – através de um impulso social.

Um verdadeiro desafio só pode ser superado desta forma: com a construção de um sistema educativo abrangente, democrático e libertador. Igualmente fundamental é compreender a relevância de situar as políticas educacionais na realidade particular das escolas do campo (Brasil, 2014). Cada localidade tem suas especificidades, além de exigências e obstáculos que devem ser reconhecidos durante a elaboração e execução de políticas educacionais. Este exercício exige uma abordagem que seja simultaneamente flexível e delicada, em relação à diversidade; e deverá encorajar o envolvimento ativo das comunidades rurais, para que elas próprias possam definir quais são as suas necessidades educativas.

No entanto, as políticas educativas são geradas de forma centralizada e desprovidas de contexto, ignorando situações singulares das escolas do campo, que podem resultar da inadequação das propostas pedagógicas, mesmo quando há abundância de recursos disponíveis (Dourado; Oliveira, 2009). Como resultado, as disparidades entre a educação do campo no país e a educação das áreas urbanas são perpetuadas. Portanto, é muito importante que os processos de construção e implementação destas políticas públicas envolvam uma escuta atenta das comunidades, com respeito dialógico, possibilitando a sua participação efetiva e valorizando os seus conhecimentos e práticas educativas.

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade de consonância entre a política educacional e as demais políticas setoriais, como agricultura, infraestrutura e políticas de desenvolvimento rural (Rodrigues; Silva, 2016).

A situação econômica das comunidades rurais tem uma influência direta na educação nas suas localidades, o que significa que o desenvolvimento rural sustentável pode desempenhar um papel significativo na melhoria da educação e na sua qualidade no campo – logo, é necessária uma abordagem das diferentes esferas de governo, em constante diálogo com todas as outras políticas setoriais, para garantir a promoção de uma educação integrada e contextualizada.

Com efeito, não devemos esquecer que é importante o acompanhamento contínuo e sistemático das políticas educacionais do campo (Dourado; Oliveira; Santos, 2007). O acompanhamento sistemático é uma ferramenta essencial para verificar quais são os pontos fortes e fracos destas políticas. Na prática, ajuda a corrigir erros e melhor redirecionar as ações para ajustes necessários.

Infelizmente, a avaliação das políticas educacionais do campo é, com frequência, desconsiderada ou tratada superficialmente, o que compromete a sua eficácia na promoção de melhorias genuínas na qualidade da educação. Isto nos leva a defender um investimento na construção de sistemas de acompanhamento sólidos e participativos, envolvendo todos os

intervenientes relacionados com as escolas, de modo a levar em consideração as especificidades escolares.

2.4 O contexto da prática

Com a aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis, expedida no parecer consubstanciado nº 6.848.936, foi realizada a etapa da pesquisa empírica. O estudo teórico-empírico visa construir conhecimento teórico a partir de dados coletados na realidade estudada (Dencker; Daviá, 2002 *apud* Costa; Costa, 2019).

Foram selecionadas duas escolas do campo; as duas são escolas municipais de educação básica, localizadas em comunidades distintas, no município de Aripuanã, MT. Essas escolas são geridas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Aripuanã (Semec) e foram priorizadas devido a suas localidades.

As entrevistas foram desenvolvidas para nos ajudar a entender os procedimentos implantados no decorrer dos anos de 2023 e 2024, com relação ao processo de escolha dos diretores e dos conselhos escolares, e também o processo de construção e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela comunidade local, buscando conhecer suas perspectivas e a forma como interpretam a Lei Municipal de Gestão Democrática. Esta fase da pesquisa empírica foi necessária para ampliar nossa compreensão sobre as políticas públicas escolares, no âmbito das escolas do campo, e também para verificarmos a efetividade dessas políticas nas escolas pesquisadas.

É no contexto da prática que as políticas formuladas são colocadas em ação e implementadas nas escolas do/no campo (Dourado; Oliveira, 2009). É neste ponto que entra em jogo a importância da gestão escolar democrática, envolvendo a comunidade na tomada de decisões, definindo quais devem ser as prioridades educativas e determinando coletivamente quais objetivos querem alcançar, uma consideração que está intimamente ligada à qualidade do ensino e da aprendizagem proporcionados às crianças e jovens que vivem em áreas do campo (Brasil, 1996). Nesse sentido, é determinante introduzir práticas pedagógicas próximas do cotidiano e do significado dos/das estudantes que levem em conta o conhecimento local, que valorizem a diversidade cultural e que sejam capazes de fomentar o protagonismo individual e coletivo destes estudantes, mas estas práticas nem sempre são fáceis de se implementar.

2.5 Processos macro e micro na análise de políticas educacionais

Nesta subseção desenvolvemos uma breve reflexão sobre os processos macro e micro, com foco nas políticas educacionais, analisando a complexidade que envolve cada um desses processos e a interdependência entre eles, tendo em vista a importância das políticas educacionais no Brasil, e, ainda, delineando um percurso, iniciado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 (LDB), e assinalando o PNE, como uma importante iniciativa para a educação do campo.

Também são apresentadas leis específicas do Estado de Mato Grosso, como a Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a gestão nas escolas da rede pública estadual e a Portaria nº 619/2020/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição de cargos e funções dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino.

No contexto de Aripuanã, temos a Lei 042/009, que estabelece a gestão democrática no ensino público municipal, com os obstáculos enfrentados pelas escolas do campo na sua implementação (falta de infraestrutura, de logística, de recursos). E ainda leis específicas, que tratam do Conselho Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação do Município (Leis nº 659/2006 e nº 796/2008). Por último, traz uma reflexão sobre a importância do acesso dos professores do campo à formação superior

Assim, por meio da abordagem do ciclo de políticas evidenciaremos a análise da trajetória das políticas educacionais envolvendo a gestão democrática e a educação do campo, desde o cenário amplo (macro) até as micropolíticas, caracterizadas pela lei municipal de Aripuanã MT 042/2009, situando-as no contexto da pesquisa em educação brasileira e na história e processo de sua formulação.

Neste íterim, partimos do desenvolvimento legal relativo à educação do campo e que marca o reconhecimento de um processo em evolução, que passa a contemplar as condições específicas e as exigências peculiares das comunidades do campo ao longo do tempo.

Conforme observado por Dourado (2010), a política de educação no Brasil, no início, era mais centrada no meio urbano, o que levou o campo a ser relegado ao secundário. Mais tarde, surgiu o reconhecimento de que a educação de qualidade deveria ser acessível a todos – independentemente da sua localização geográfica.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada um marco na legislação educacional brasileira, pois estabeleceu princípios e diretrizes gerais para a educação em todo o país. Conforme apontado por Dourado e Oliveira (2009), somente quando foram incluídas disposições específicas sobre a educação do campo é

que as necessidades e realidades das comunidades do campo começaram a ser efetivamente reconhecidas.

Sendo uma modalidade educacional específica, o reconhecimento da educação do campo foi um grande salto, como salienta Caldart (2012), ao falar da importância de uma abordagem pedagógica e curricular que tenha em conta as realidades socioculturais e econômicas da população do campo. A inclusão da educação do campo como uma das modalidades de ensino no Sistema Nacional de Educação (SNE) demonstrou mais claramente o compromisso do Estado brasileiro em garantir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Outras legislações – além da LDB – foram promulgadas ao longo dos anos, bem como políticas especificamente concebidas para atender às demandas da educação do campo. O PNE, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), estabeleceu metas e estratégias para a promoção da educação no campo, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais, garantindo, ao mesmo tempo, que todos os alunos tenham acesso a serviços de qualidade em educação, um efeito indireto que buscava a paridade. Os programas que foram criados em resposta a esta necessidade incluem o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), iniciativas que ajudaram a fortalecer a educação do campo e a garantir que as crianças tivessem alimentação suficiente na escola.

Conforme indicado por Rodrigues e Silva (2016), estas políticas visam melhorar a qualidade de vida da população do campo, fomentando a integração na sociedade através da oferta de igualdade, promovendo o desenvolvimento econômico e reduzindo as disparidades, a exclusão social.

A LDB reconhece a importância da educação do campo e estabelece diretrizes para sua organização e funcionamento, como explica Dourado (1998), e destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica contextualizada e inclusiva. Também relevante para as escolas do campo é o PNE 2014/2024, instituído pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação em todo o país, com ações específicas voltadas para a educação campo.

Além das leis federais apontadas por Rodrigues e Silva (2016), existem também regulamentações estaduais e municipais que regem a educação do campo em diferentes regiões do Brasil; esse conjunto de medidas legais pode complementar as diretrizes da legislação federal adaptando-as às realidades locais, o que promove uma maior adequação das políticas educacionais às necessidades das comunidades do campo. No estado de Mato Grosso, contamos

com as leis específicas: Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. E a Portaria nº 619/2020/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição de cargos e funções dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, especificamente, nos artigos: 50, 52, 53, 54, 62, 65, 91. Em Aripuanã, contamos com a Lei 042/009.

Dourado (1998) ressalta que a educação rural é importante, segundo a LDB, que estabelece normas e destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que deve ser contextualizada e inclusiva. Além disso, o PNE (cuja prorrogação de vigência até 2028 é proposta pelo Projeto de Lei 6.087/23*, em apreciação na Câmara dos Deputados) é primordial para as escolas do campo, uma vez que por meio desse plano são estabelecidas metas de melhoria da qualidade ao longo da inclusão de ações específicas para a educação do campo.

A resistência à mudança constitui outro desafio significativo, que pode partir de diferentes atores, como gestores, professores e membros da comunidade (Freire, 2015). Práticas mais participativas e colaborativas poderão enfrentar resistência por parte daqueles que estão habituados à centralização e à hierarquia (Freire, 2014). A lei relativa às escolas do campo abre espaço para o envolvimento da comunidade escolar na gestão educacional.

Neste sentido, podemos fazer referência aos conselhos escolares (Brasil, 2004) são órgãos de participação e controle social que visam integrar pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisões escolares e promover uma gestão mais democrática e transparente. Para fortalecer os conselhos escolares e outras instâncias de participação e controle social, as políticas educacionais voltadas para a gestão democrática enfatizam outro aspecto fundamental (Brasil, 2004): estas entidades garantem a participação ativa da comunidade escolar na definição de políticas e práticas educativas – bem como na efetivação do planejamento dos gastos dos recursos recebidos – com base nas suas decisões. Além disso, promovem a criação de espaços democráticos de deliberação dialógica, em que os diferentes atores podem manifestar as suas opiniões, interesses ou preocupações, contribuindo para uma participação mais transparente e uma gestão responsável (Dourado, 2010).

Além dos conselhos escolares, existem outras formas de participação comunitária nas escolas do campo, também incentivadas pela legislação, tais como a realização de assembleias e reuniões comunitárias para discutir questões relacionadas com a educação, eleição de diretores e coordenadores escolares, eleição dos membros dos conselhos escolares, construção e reformulação do Projeto Político Pedagógico. Essas práticas colaborativas permitem uma maior integração entre a escola e a comunidade, fortalecendo os laços de pertencimento e

colaboração entre os diversos atores participantes do processo educativo, como menciona Freire (2015).

É igualmente pertinente a menção à valorização dos profissionais nas escolas do campo, assegurada também por legislação adequada, que proporciona condições apropriadas de trabalho e formação contínua. A qualidade do ensino oferecida por essas escolas e o crescimento profissional individual dos educadores são questões essenciais apontadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), podemos citar que, no decorrer dos últimos anos, os professores do campo tiveram acesso à formação superior, seja por cursos presenciais ou pela Educação a Distância (EAD), modalidade que, no estado do Mato Grosso, é oferecida pela UFMT, que também dispõe de uma especialização em educação do campo. No município de Aripuanã, é preciso destacar que diretores e coordenadores do campo recebem um acréscimo de dez por cento sobre o salário para ajudar nas despesas de locomoção para a sede para participarem de formação continuada, reuniões, planejar e efetivar os gastos dos recursos recebidos pelo CDCE.

As políticas educacionais implementadas nas escolas do campo, especialmente aquelas relacionadas à gestão democrática, têm sido objeto de debates durante estas últimas décadas (Dourado, 2010). Essas políticas visam aumentar a participação da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas, buscando uma educação inclusiva, transparente e de qualidade, por meio de um processo democrático (Dourado; Oliveira, 2009). No entanto, a implementação destas políticas enfrenta desafios e limitações, uma vez que a realidade dos contextos do campo difere das áreas urbanas com base nas condições socioeconômicas, culturais e de logística (Caldart, 2012).

A prática da gestão democrática nas escolas do campo deve se basear em princípios de participação, autonomia e colaboração, tal como recomendado por diversos documentos legais e diretrizes com medidas educativas (Brasil, 1996). Mas nem sempre é fácil implementar tais princípios, devido a vários obstáculos estruturais e culturais presentes nas comunidades (Rodrigues; Silva, 2016).

A partir da análise das políticas evidenciadas nesta seção, nos cenários nacional, estadual e municipal, destacamos alguns dos obstáculos enfrentados e nos reportamos ao objetivo principal desta pesquisa: analisar a política de gestão democrática da educação no município de Aripuanã, observando os limites e possibilidades de sua aplicação nas escolas do campo. Nessa direção, veremos que entre os principais obstáculos (limites) enfrentados estão a falta de infraestrutura, a logística e os recursos precários. Muitas escolas do campo não têm acesso fácil à internet, transporte escolar ou bibliotecas, e também carecem de materiais

didáticos; estes são fatores que podem impedir o envolvimento significativo da comunidade escolar nas decisões e atividades relacionadas com a educação.

Além disso, as relações de poder, bem como a hierarquia existente nas comunidades do campo, podem funcionar como barreiras à realização da gestão democrática nas escolas. Os líderes locais ou pessoas que detêm autoridade na comunidade tendem a influenciar grandemente as decisões escolares, o que não permite que todos os membros da comunidade escolar participem em pé de igualdade.

Outro passo importante para garantir a eficiência das políticas educacionais e sua efetivação é o investimento na criação de ferramentas de acompanhamento. Isto promove a transparência e o acompanhamento na gestão de recursos.

O acompanhamento regular de programas e projetos educacionais ajuda a identificar os pontos fortes, as áreas de melhoria, bem como ações corretivas para quaisquer desvios – todos os esforços redirecionados de volta aos objetivos declarados, assim como permite que diferentes intervenientes no setor da educação participem na análise dos resultados alcançados, com vista a elaborar estratégias que concorram para melhorar as práticas e, assim, aumentar os impactos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Dourado, 2010).

Além disso, a criação de fóruns de discussão e envolvimento ativo – tais como organizações de pais e estudantes; conselhos, assembleias e reuniões comunitárias – tem sido eficaz na promoção da gestão democrática (Dourado, 2010). Esses espaços possibilitam que todos os membros da comunidade escolar tenham voz e participem nas decisões que afetam suas vidas, de uma forma coletiva.

É igualmente crucial sublinhar a importância de investir na capacitação e na formação de gestores, professores e outras partes interessadas, em nível escolar, na compreensão dos princípios subjacentes à gestão democrática, para que possam agir em conformidade (Gadotti, 2010). Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, além de mediação de conflitos e tomada de decisões.

A identidade da escola do campo é definida pela 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 (Brasil, 2013, p. 112).

Assim sendo, as políticas educacionais para as escolas do campo podem ser consideradas fundamentais para a promoção da equidade, da participação e da qualidade da educação nos locais rurais, porque tal sistema deve contemplar o domínio dos desafios

estruturais, culturais e políticos, mediante o estabelecimento de estratégias e práticas contextualizadas e inclusivas.

A introdução de políticas educacionais que promovam uma gestão democrática nas escolas do campo requer uma abordagem que integra muitas partes e modos específicos das comunidades locais (Dourado, 1998). Isso significa olhar regularmente como as coisas são feitas e estar aberto a elas ou implementá-las, para que não sejam apenas o que a lei diz que deveriam ser, mas também o que o lugar exige, em cada escola do campo (Brasil, 2014). Tal esforço só pode ser alcançado através de parcerias fortes entre as escolas e suas comunidades locais, instituições de ensino superior e agências governamentais, trocando experiências e recursos, bem como partilha de conhecimentos, ao mesmo tempo que se constroem redes de apoio (Gadotti, 2010).

Um dos pilares das políticas educacionais direcionadas à gestão democrática nas escolas do campo é a promulgação de uma educação crítica e emancipatória (Freire, 2015). Isso significa fomentar a participação cidadã, o pensamento reflexivo e o protagonismo entre os estudantes, o que os levaria a serem agentes de transformação social e a exercerem plenamente os direitos de cidadania (Freire, 2014). Uma educação assim entendida não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos cognitivos, mas deve ser integralmente orientada para o desenvolvimento dos indivíduos, ajudando as pessoas a crescerem em todas as dimensões e a estarem prontas para enfrentar desafios e oportunidades neste mundo, tão profundamente marcado por inúmeras contradições (Caldart, 2012).

As políticas educativas devem estar atentas às necessidades e aos direitos das populações do campo, no que diz respeito a uma educação de qualidade, assegurando, da mesma forma, a equidade no acesso, o que exige considerar as diversidades culturais, étnicas, linguísticas e de gênero que caracterizam as comunidades rurais (Gadotti, 2010).

A essência da promoção da inclusão e da equidade no acesso à educação também significaria ter um currículo educativo desenvolvido com vistas a valorizar a diversidade cultural através do reconhecimento das realidades locais. Portanto, por meio destas políticas para a obtenção de uma educação de qualidade, a gestão democrática das escolas do campo não só conduz a uma melhor educação, mas também fortalece a democracia, bem como a justiça social (Caldart, 2012).

No cenário nacional, a Lei Federal nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que cria o do (PNE), institui a gestão democrática como uma de suas diretrizes, realçando o princípio constitucional estruturado no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que apresenta a Gestão Democrática como um dos princípios a organizar a educação pública brasileira.

Essas políticas dialogam com a Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB), colocando em evidência a manifestação histórica da sociedade e de profissionais da educação, em favor da gestão democrática nos espaços escolares, a fim de constituir, no ambiente escolar, novas condições horizontais, com diálogo, participação, para fortalecer as instituições de ensino, e um ambiente que favoreça o ensino aprendizagem.

O PNE, no seu art. 9º, reforça a necessidade de os entes federados aprovarem a normatização específica para os seus sistemas de ensino em relação à Gestão Democrática, indicando que há a necessidade de constituição de mecanismo democrático e democratizante para a definição das diretrizes da macropolítica educacional na GD. Esta deve estar em consonância com a LDB, a fim de garantir pelo menos duas frentes de participação: uma interna à escola, com a ação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola, e, de outro lado, uma externa, com a inclusão, na composição e funcionamento dos conselhos escolares, de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida. Até o final do ano de 2017, conforme afirma Souza e Pires (2018, p. 71), somente onze estados brasileiros haviam cumprido esta meta.

Lembramos que a meta 19, no *caput* do texto, afirma:

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

Os textos estudados nos trazem pouca compreensão sobre a gestão democrática e sua efetivação; primeiro, nos remetem à ideia de que as unidades federativas teriam o prazo de dois anos, findados em 2016, para efetivar essa meta, mas também nos fazem compreender a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública. Neste caminho, faz parecer que, como indica na estratégia 19.1, o legislador parecia resumir a Gestão Democrática à forma de provimento de diretores escolares nos cargos, o que se faz importante, porém, não é o suficiente para o cumprimento do princípio constitucional, já mencionado.

O texto do Plano Nacional de Educação aborda oito estratégias com aspectos edificadores ou complementares à gestão democrática, e traz em seu seio, elementos que extrapolam o chão da escola, pois inclui ferramentas de gestão democrática dos sistemas de ensino. Todavia, continua recaindo somente sobre a escola, e apenas isso.

Para além do espaço escolar, é necessário horizontalizar as relações no âmbito do próprio sistema educacional, assim, nessa demanda já existente, lutar para que a gestão

democrática não alcance somente o “chão da escola”, mas todo o sistema educacional, com urgência.

Com base nas referidas leis, o Estado de Mato Grosso estabelece a Lei nº 12.412/2024, que versa sobre a Gestão Democrática no ensino básico público estadual, normatiza e orienta como a GD deve se efetivar desde a direção até os órgãos consultivos e deliberativos da unidade escolar em consonância com os dispositivos legais. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) vem implementando uma série de alterações na estrutura e funcionamento das escolas estaduais do ponto de vista da gestão, por meio de editais, portarias, normativas, notas técnicas e orientativos, que conduzem atualmente o trabalho dos gestores nas unidades escolares, movimento que tem gerado uma série de preocupações.

Consideramos, em face disso, que essa nova metodologia vem descaracterizando os pressupostos da gestão democrática, sem explicitar qual modelo de gestão está sendo adotado pela própria Seduc-MT com relação à gestão escolar, diante da formulação dessas novas diretrizes. Em uma análise macro, percebemos o quanto essas mudanças têm contribuído para sustentar essa perspectiva, ao forçar uma similaridade entre escola e empresa, estabelecida na implantação de mecanismos de controle oriundos do modelo de administração de empresas, conhecido também como gestão pública gerencial ou gerencialismo. No que diz respeito ao cenário atual das escolas públicas estaduais de Mato Grosso, as principais políticas implementadas pela Seduc-MT no decorrer dos anos de 2023 e 2024, estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Políticas de gestão democrática implantadas nas escolas do campo nos anos de 2023 e 2024 Seduc MT

Dispositivo legal	Descrição
Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024	Dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.
Portaria nº 619/2020/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre o processo de atribuição, cargos e funções dos profissionais da educação

Fonte: a autora (2024).

O processo de escolha dos diretores nas unidades escolares teve início com a adoção de processo seletivo composto por provas e títulos, substituindo o processo de eleição por meio de votação direta da comunidade escolar; essa mesma lógica de seleção foi estendida para a escolha dos coordenadores pedagógicos, atribuindo um processo seletivo de avaliação de *curriculum* e entrevista, em detrimento da escolha por meio de votação entre os pares.

Ao analisar a atual lei de gestão democrática do município de Aripuanã, Lei nº 042/2009 observamos que ela teve sua origem no estatuto do magistério, a Lei 02/99, que tinha como objetivo assegurar a valorização do professor de acordo com o tempo de serviço, cursos realizados e produtividade, área de conhecimento e grau de formação, norteando, em seu corpo, como se daria a eleição para diretores e coordenadores em relação à quantidade de alunos matriculados e, em específico, os Centros de Educação Infantil.

A partir da Lei 042/2009 o município pôde contar com uma lei específica para regulamentar os dispositivos e estabelecer, em conformidade com os demais aparatos legais:

- ✓ Art. 206, VI da Constituição Federal;
- ✓ Art. 14 e 15 da Lei Federal nº 9.394/1996;
- ✓ Lei estadual nº 12.412/2024;
- ✓ Lei municipal nº 659/2006 – que trata do Conselho Municipal de Educação;
- ✓ Lei municipal nº 796/2008 – que dispõe acerca do Plano Municipal de Educação do Município de Aripuanã/MT;
- ✓ Lei Complementar nº 228/2023
- ✓ Art. 38 da Lei Complementar Municipal nº 002/1999 de 21 de outubro de 1999.

Sendo a gestão democrática um mecanismo de participação, a referida Lei Municipal traz, no corpo do texto, quais entidades e organismos que a GD abrangerá, em relação ao sistema de ensino, quais sejam: Conferência Municipal de Educação; Fórum Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar; Conselho do Transporte Escolar; Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Conselho Deliberativo Escolar; Diretores Escolares, Diretores dos Centros de Educação Infantil. Essa rede de colegiado compreende representantes dos diversos segmentos que compunham a educação, ajudam na sua formulação, avaliação e acompanhamento das políticas públicas relacionadas também à gestão.

Vale a pena frisar que a Lei Municipal específica, que trata do Conselho Municipal de Educação, Lei nº 659/2006, nº 796/2008 e do Plano Municipal de Educação do Município de Aripuanã/MT, na apresentação dos seus primeiros artigos, aponta os princípios de gestão democrática:

- I – participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola;
- II – participação da comunidade escolar e local em órgãos colegiados;

- III – gradativamente proporcionar autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira;
- IV – liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar em associações, grêmios ou outras formas;
- V – transparência e ética nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- VI – descentralização das decisões sobre o processo educacional, com autonomia da escola para decidir sobre meios e recursos didáticos;
- VII – respeito aos mecanismos de supervisão da secretaria municipal de educação (SMEC);
- VIII – concordância à proposta educacional (programa de ensino) estabelecida pela SMEC em consonância com o plano nacional de educação (pne), plano estadual de educação (PEE) e plano municipal de educação (PME);
- IX – atenção aos projetos especiais definidos pela SMEC;
- X – responsabilizar-se pelos resultados da escola e dos alunos;
- XI – compromisso com as metas estabelecidas pela SMEC e MEC;
- XII – conhecimento e respeito às normas educacionais municipal, estadual e federal;
- XII – cumprimento do mínimo de 200 dias letivos e 800 e/ou 840 horas/ ano;
- XIV – conhecimento e respeito aos mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação dos resultados da escola, estabelecidos pela smec e mec para o sistema de ensino;
- XV – reconhecimento da escola como integrante de um sistema municipal de ensino com foco no sucesso do aluno e comprometimento com os resultados (Aripuanã, 2006).

No decorrer do texto documental, verificamos que as ações de planejamento, elaboração, organização, execução e avaliação das políticas educacionais municipais serão norteadas pela Gestão Democrática, englobando o Plano Municipal de Educação, o processo de seleção dos diretores escolares, com participação efetiva da comunidade escolar, adotando o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto a partir da prévia na avaliação de mérito e desempenho, a reavaliação do regimento escolar, a escolha dos coordenadores pelos seus pares e também a revisão das metas e objetivos do PPP.

No inciso 2º, traz a definição de quais entes integram a comunidade escolar: alunos, seus pais ou responsáveis, profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.

2.6 Contextualização da pesquisa: o Município de Aripuanã

O Decreto nº. 154, de 30 de março de 1932 cria o Distrito de Paz de Aripuanã e o Decreto-Lei nº. 545, de 31 de dezembro de 1943, criou o município de Aripuanã, termo da Comarca de Cuiabá.

Aripuanã, uma cidade do estado de Mato Grosso, ganhou destaque nacional e internacional em 1943, devido à sua vasta extensão territorial, que totalizava 145.510 km². Nesse período, chegou a abranger os territórios dos atuais municípios de Alta Floresta, Apiacás,

Nova Bandeirante, Castanheira, Cotriguaçu, Juína, Juruena, Nova Monte Verde, Paranaíta, Rondolândia e Colniza. À época de sua criação (1943), Aripuanã era bem maior que muitos estados brasileiros, como, por exemplo: Amapá, com 142,8km²; Pernambuco, com 98,3km²; Santa Catarina, com 95,3km² e outros.

Apesar de não estar diretamente relacionado ao nosso objeto de pesquisa, queremos discorrer sobre algumas especificidades deste Município que, em décadas passadas, contava com uma imensa extensão territorial, algo realmente fora dos padrões para uma cidade interiorana.

O município de Aripuanã tem como características a vegetação predominantemente de floresta amazônica; o solo argilo-arenoso; e rios, dos quais se destacam o Aripuanã, Roosevelt, Guariba, Canamã, Capitari, Furquim e Rio Branco. O município registra a presença de seringueiros advindos dos estados do Pará e do Amazonas, sendo quase todos nordestinos, afluindo à região de Aripuanã, que faziam suas rotas mercadológicas pelos rios amazônicos.

A origem do nome Aripuanã é indígena Apiacá, e significa Água de Pedra. Por contraditório que pareça, a cidade, que leva o nome de origem indígena, tem a história³ de sua colonização marcada por chacina e extermínio desses mesmos povos.

Nos anos de 1950,

[...] as ações para ‘limpar a área’ resultaram em destruição em larga escala, levando ao extermínio de quase todas as aldeias do povo Iamé, especialmente nas regiões entre os rios Juruena e Aripuanã. Um desses massacres tomou a denominação de Massacre do Paralelo Onze, promovido pela empresa “Arruda e Junqueira”. A ação repercutiu na imprensa internacional, gerando severas denúncias de genocídio de índios no Brasil.⁴

Os “Cinta-Larga” ou “Cinturão Largo” eram grupos indígenas que habitavam a região. O nome se deve ao fato de que todos usavam um mesmo tipo de cinto, largo e rústico, feito com casca de árvore. Suas aldeias situavam-se próximas umas das outras.

Foi uma chacina terrível, que dizimou aproximadamente 3.500 indígenas da etnia Cinta Larga, fato ocorrido na região onde hoje se encontra a cidade de Aripuanã (local da nossa pesquisa) ao norte do Estado de Mato Grosso, à beira do Rio Aripuanã.

O município tem uma história de criação um pouco atípica, pois sua sede mudou de lugar três vezes. Teve início com Angustura, escolhido para a instalação da sede municipal, à margem esquerda do rio Ji-Paraná ou Machado; em seguida, exploraram outras áreas, optando

³ HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ. **Portal Mato Grosso**. Publicado em 11 de março de 2024. Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/historia-do-municipio-de-aripuanã/> Acesso em: 25 jul. 2024.

⁴ MASSACRE DO PARALELO ONZE. **Portal Mato Grosso**. Publicado em 14 de abril de 2020. Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/massacre-do-paralelo-onze/> Acesso em: 25 jul. 2024.

finalmente pelo entreposto seringueiro de Panelas, à margem direita do Rio Roosevelt, a 180km da divisa de Mato Grosso com o Amazonas, para instalar a sede do município. Contudo, foi somente após um sobrevoo que o piloto Amauri Furquim escolheu definitivamente a sede atual, que está localizada às margens do Rio Aripuanã, junto às belíssimas cachoeiras de Dardanellos e Andorinhas.

No percurso do Executivo, apesar da criação e instalação de uma sede, a administração municipal continuou funcionando em Cuiabá, ainda por mais 12 anos, vindo a ser transferida apenas no último ano do mandato do então prefeito, Sebastião Otoni de Carvalho, em 02/12/78, fato histórico que marca, também, a ligação por rodovia (MT-170) com o resto do País. Aripuanã contou ainda com mais dois prefeitos nomeados: Antonio Paulo da Costa Bilego e José Idalberto da Cunha. Com a abertura de estradas, intensificou-se o processo de povoamento, e Aripuanã conheceu um outro momento histórico, o de ter seus prefeitos eleitos democraticamente, a primeira eleição ocorreu em 1985, sendo eleito prefeito o Sr. Almiro Petersen Willig.

Diferentemente do estado de Mato Grosso, cuja economia é baseada no agronegócio, que movimenta 56% do PIB estadual (Freitas, 2016), Aripuanã tem sua base econômica alicerçada na indústria extrativista, na agropecuária, no turismo e na mineração, com um alto potencial mineral se destacando no cenário estadual com a instalação do projeto da Nexa, uma mina de zinco, cobre e chumbo.

Segundo Freitas (2016), em análise desenvolvida sobre a região de Aripuanã, aqui designada como polo⁵, a evolução de seu PIB está relacionada à

[...] instalação de projetos voltados ao aproveitamento das riquezas minerais, ao desenvolvimento da pecuária e principalmente à ação do setor madeireiro, que pode ser identificado como o maior responsável pela ‘abertura’ de imensas áreas florestais para a exploração econômica, que passaram a se consolidar ainda na década de 1970, quando do início do planejamento regional baseado nos polos de Desenvolvimento (Freitas, 2016, p.70)

Conforme apontado pelo autor supracitado, alguns setores da economia receberam subsídios e benefícios governamentais para se instalarem na região, com a proposta de integração nacional, implantada pelo governo no início da colonização, na década de 1970. Contudo, a população da região não se apropriou desses benefícios, muito pelo contrário, o que fica evidente é uma acentuada concentração de renda na região.

Neste sentido, Freitas (2016) esclarece:

⁵ Neste trabalho o polo de Aripuanã agrega mais oito municípios: Brasnorte, Campos de Júlio, Castanheira, Colniza, Comodoro, Cotriguaçu, Juína e Rondolandia.

Esse fato está relacionado com a localização desse município, que fica fora das rotas estratégicas de escoamento da produção e que por isso até recentemente ficou a margem da expansão do complexo da soja. Porém, como mencionado anteriormente, não significa que essa situação não mude, carece apenas de interesse do capital para que ela passe a ser totalmente inserida ao processo atual da globalização (Freitas, 2016, p. 71).

Por outro lado, na ausência de um projeto robusto para a produção e escoação de soja na região, e também pelo seu potencial extrativista, Aripuanã torna-se um dos principais pontos de investimento extrativo no país. Segundo Ribeiro (2022): “Aripuanã é o projeto de maior investimento da Nexa no Brasil, o que contribui para o desenvolvimento social e econômico da região”. Além disso, é um dos poucos projetos de zinco no mundo.

Após esta descrição, apresentamos o mapa do Município de Aripuanã, seguido de uma imagem panorâmica da cidade, que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, possui uma população de 24.626 habitantes.

Figura 1 - Mapa do Município de Aripuanã



Fonte: AMM Digital (2024).

Foto 1 - Vista panorâmica do município de Aripuanã-MT



Fonte: Prefeitura Municipal de Aripuanã.⁶

2.7 Os participantes da pesquisa e as entrevistas

Os participantes da pesquisa foram escolhidos a partir de um dos três critérios elencados a seguir:

- 1) Morar na comunidade escolar;
- 2) Trabalhar em escolas do campo;
- 3) Fazer parte da rede municipal de Educação.

No ano de 2024⁷ o município de Aripuanã conta com seis localidades que possuem escolas na área rural. Conforme levantamento, há aproximadamente 48 professores e 552 alunos; essas escolas ficam distantes entre 35 e 180 km da sede do município.

Para facilitar a coleta de dados, optamos por escolher duas escolas do campo no município de Aripuanã, considerando a distância destas à sede do município.

Pra chegar à Escola José de Alencar, distante 35km da sede do município, com acesso somente por estrada de chão, os alunos utilizam ônibus, e os professores que nela atuam moram na comunidade. Esta comunidade é composta por chacareiros e sitiantes, em sua maioria, produtores de gado, leite, e participantes da agricultura familiar.

⁶ Disponível em: <https://aripuana.mt.gov.br/#/municipio/breve-historico/1/> Acesso em:

⁷ O período observado nesta pesquisa se estendeu até o início do mês de julho de 2024.

A Escola Trilha do Saber, distante 172 km, aproximadamente, da sede do município, tem acesso por estrada de chão e pelo barco escolar; são mais duas horas navegando pelo Rio Guariba. Ressaltamos que os alunos chegam à escola somente de barco. O período letivo se dá somente nos meses de chuva, a comunidade é composta por ribeirinhos que sobrevivem da pesca, da colheita de castanha do Pará e da extração do látex.

A coleta de dados iniciou-se no primeiro semestre de 2023, com levantamento de dados no site oficial da prefeitura e no Plano Municipal de Educação; esses dados não se mostraram suficientes, e a etapa da pesquisa *in loco* aconteceu em julho de 2024, tendo em vista a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, na última semana do mês de maio do corrente ano.

2.8 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições: a Escola José de Alencar e a Escola Trilha do Saber.

A Escola José de Alencar fica na Comunidade Lontra. O Projeto de Assentamento Gleba do Lontra teve início no mês de abril de 1991, com a chegada das famílias que tiveram suas terras desapropriadas para a criação da reserva indígena Zoró na Gleba 14 de Abril, no Município de Aripuanã. O Projeto foi criado visando atender 195 (cento e noventa e cinco) famílias de pequenos produtores rurais; algumas famílias não quiseram se deslocar, mas, os que optaram pela mudança, ganharam os sítios.

A princípio, a prefeitura construiu uma escola de pau a pique e professores leigos começaram a lecionar; com o passar do tempo, houve melhorias no lugar. Foram muitas as intempéries que aconteceram aos moradores ao longo do desenvolvimento do município, desde dificuldades financeiras até surtos de doenças como malária e hepatite. Isso fez com que muitos deles fossem embora, mas, os que resistiram estão morando lá até os dias de hoje.

Localizada na Agrovila do Projeto Lontra, a Escola Municipal José de Alencar iniciou suas atividades em 1991. No começo, foram construídas três escolas pequenas, cada uma abrangendo uma parte das linhas do transporte escolar; elas foram construídas porque as estradas eram muito precárias. As turmas sempre foram multisseriadas, até o 5º ano. No ano de 1993 teve início a construção de uma escola nova na vila do Lontra, pois os alunos precisavam estudar a partir do 5º ano e as turmas estavam aumentando. Foi assim que surgiu a Escola Municipal José de Alencar⁸, inaugurada em 18 de abril de 1994.

⁸ O nome da escola é uma homenagem ao professor Said de Souza Pereira, grande apreciador da obra de José de Alencar, gosto que ela evidenciava em suas conversas com a população local.

A Reserva está localizada nos municípios de Aripuanã e Colniza, no Estado de Mato Grosso, e tem limites territoriais com os Estados de Rondônia e Amazonas, nos perímetros da floresta amazônica meridional mato-grossense, conforme podemos observar abaixo:

Figura 3 - Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (Resex)



Fonte: DW Made for Minds.¹⁰

A Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (Resex) localiza-se em uma Unidade de Conservação (UC) de uso sustentável, às margens dos rios Guariba e Roosevelt, no extremo noroeste do Estado de Mato Grosso. É habitada por uma mestiçagem de grupos sociais com interesses diversos: indígenas, extrativistas, pequenos agricultores, posseiros e outros grupos.

Quando convidado pelo Marechal Cândido Rondon para definir o traçado de um rio, que havia a dúvida se seguia para o Norte ou Sul do Estado, Roosevelt fez essa expedição

¹⁰ Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/extrativistas-cercados-pelo-fogo-se-dizem-abandonados/a-54944107> Acesso em: 30 jul. 2024.

científica na região de Aripuanã, em 1913. Cândido e Roosevelt foram os primeiros a percorrer o que hoje é denominado Rio Roosevelt, na época, chamado de Rio da Dúvida.

De acordo com a Empresa Brasil de Comunicação¹¹ (EBC/2016) até o final dos anos 1980 não havia acesso por estradas, da Reserva até as cidades, assim, por muito tempo, a travessia pelos rios que banham a região foi a única opção de contato com outra realidade, outro mundo, antes da abertura de estradas. Assim, “O único contato dos ribeirinhos com o mundo exterior era por meio dos ‘marreteiros’, como eram chamados os atravessadores que vinham do Amazonas e passavam de barco pelas comunidades trocando mercadorias pela produção dos extrativistas” (EBC, 2016, n.p.).

Dessa forma, os moradores locais passavam por grandes dificuldades sociais e econômicas, trabalhando muito, com pouco ou nenhum retorno financeiro. Mas, de acordo com as declarações de camponeses, se era ruim com os marreteiros, quando eles pararam de aparecer, a situação ficou ainda pior, porque, embora tivessem a mercadoria, não tinham para quem vender.

Ou seja: “Quando o governo de Mato Grosso criou pontos de fiscalização no Rio Guariba, para impedir o acesso dos marreteiros, a comunidade enfrentou problemas ainda mais sérios” (EBC, 2016, n.p.). Muitas famílias foram embora nessa época, por causa das dificuldades de sobrevivência, e os poucos que resistiram vendiam o que extraíam, a preços muito baixos, a eventuais atravessadores que por lá apareciam.

A situação começou a mudar em 2006 quando a comunidade passou a ter o apoio do Projeto Pacto das Águas, patrocinado pela Petrobras, que capacitou os extrativistas em boas práticas e prestou assessoria para a elaboração de projetos para captação de recursos e para a construção de parcerias comerciais mais justas. Depois de muito trabalho de conscientização sobre a importância de se organizarem, em 2010, foi criada a Associação de Moradores. Atualmente, a mesma castanha que antes não trazia lucros, gera renda e melhora a qualidade de vida das famílias da região. Desde 2013, a associação firmou um contrato com a Conab, por meio do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) Formação de Estoque que garante um empréstimo a juros baixos para a Amorar. Para a safra de 2015/2016, a associação recebeu R\$ 200 mil (EBC, 2016, n.p.).

Atualmente, a população do interior da Reserva reside em colocações, distribuídas ao longo dos dois rios, sendo treze colocações no rio Guariba e dezesseis no rio Roosevelt. Há relatos de que as margens dos rios já foram mais habitadas, além das péssimas condições socioeconômicas, esse êxodo aconteceu também em razão do declínio do comércio da borracha e à doença da malária.

¹¹ Empresa Brasil de Comunicação é uma empresa pública federal que presta serviços de radiodifusão e gerencia as emissoras de rádio e televisão públicas federais. A EBC foi criada em 2007 e tem sede em Brasília.

Foto 2 - Rio Guariba, durante a Expedição Guariba-Roosevelt 2010



Fonte: ©WWF-Brasil/Juvenal Pereira.¹²

A Resex, foi instituída pelo Decreto Estadual n.º 9.521 de 19/06/96, e é a única Reserva Extrativista do Estado (Mato Grosso, 1996). As comunidades extrativistas do Rio Guariba dependem da safra da castanha-do-Brasil, e também da borracha (seringa).

A área inicial da reserva era de 57.630 hectares, mas sempre foi considerada insuficiente pelos moradores da região, que contam que a área abrangia apenas 7 das 40 colocações da comunidade no Rio Guariba. Ou seja, a maior parte das áreas de roças, os castanhais, os seringais nativos e os locais privilegiados de pesca, coleta e caça estavam fora do limite protegido. Em 2007 a reserva foi ampliada para 138.092 hectares (EBC, 2016, n.p.).

Quem vive na Resex conta que as tentativas de invasão são recorrentes, mesmo sendo uma reserva demarcada legalmente, os territórios não estão imunes à pressão fundiária. Dessa forma, indígenas e sertanistas vivem em estado de intensa pressão.

Ainda, de acordo com a EBC (2016),

A Secretaria de Meio Ambiente do estado avalia que a Resex, além de preservar o meio ambiente e o modo de vida dessas populações, contribui para a conectividade ambiental da região noroeste e “ao lado das demais unidades de conservação do noroeste de Mato Grosso maximiza os esforços de conservação e funciona como barreira ao avanço do Arco do Desmatamento em sentido norte”, conforme parecer técnico do órgão sobre a reserva (EBC, 2016, n.p.).

Contudo, a invasão constante da Resex ainda é uma realidade, áreas ilegais com construções de pontes, pastagens e criação de gado são encontradas frequentemente na região

¹² Disponível em:

https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/nossas_solucoes_na_amazonia/exp/e_xpedicao_guariba_roosevelt_2010/local/ Acesso em: 05 ago. 2024.

(Petengill, 2023). Em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade do Rio de Janeiro, o autor verificou que

A situação de abandono e absoluto desprezo à finalidade da UC, se materializa na constatação de que a Resex Guariba-Roosevelt foi a sexta área mais desmatada entre todas as unidades de conservação do bioma Amazônia, apesar de ser a menor em extensão territorial, e muito disso advém da omissão total do Estado, que não realizou nenhuma operação fiscalizatória na Resex Guariba-Roosevelt em 2014, 216 e 218, e desde janeiro de 2021, nem mesmo nomear gerente executivo para atuar na unidade de conservação havia nomeado (Petengill, 2023, p. 49).

Essa é uma discussão que precisa encontrar eco em todos os debates e publicações que envolvam, de alguma forma, a Resex Guariba-Roosevelt, porque tal situação tem prejudicado, há longa data, as famílias originárias que vivem naquele local. No entanto, por fugir do nosso tema de pesquisa, vamos nos limitar aos apontamentos já destacados.

Trata-se da única população tradicional de ribeirinhos extrativistas de Mato Grosso, que nasceram e se criaram na beira dos Rios Roosevelt e Guariba, seringueiros e filhos de seringueiros que vivem da extração do látex, borracha nativa no estado, da coleta de castanha, coleta de copaíba e do artesanato. Uma comunidade que se alimenta do peixe, da caça, da criação de animais e da roça de subsistência (Petengill, 2023). Pessoas que conservam costumes tradicionais, há pelo menos um século, vivendo em uma economia diferenciada da economia dominante, que é o agronegócio. A organização social, econômica e ecológica daquelas pessoas é muito diferente da economia e da organização social do restante do Estado de Mato Grosso. É como se vivessem na contramão de tudo que é praticado no estado.

Em 1992, com a ajuda da Secretaria de Estado de Meio Ambiente (Sema), os ribeirinhos criaram a Associação dos Seringueiros do Guariba-Roosevelt (ASGR). A ASGR surgiu do diálogo inicial do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Aripuanã, e como representante do sindicato estava o Sr. João Malthezo, que contou com o apoio de outras organizações, dentre elas, destacam-se: Igreja Católica do município de Aripuanã, Conselho Nacional do Seringueiro (CNS), Instituto de Estudos Amazônicos (IEA), Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), Centro de Estudos e Pesquisas no Pantanal, Amazônia e Cerrado (GERA/UFMT) e outras entidades (Santos; Costa Júnior, 1997).

Após o desmembramento ocorrido em 2010, a ASGR desdobrou-se em duas associações representativas: a Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Guariba (Amorarr) e a Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Roosevelt (Amarr). Cada entidade cuida de um segmento do rio e representa os moradores do rio Guariba e do rio Roosevelt.

Atualmente, a escola atende 17 alunos, no modelo multisseriado, as aulas acontecem durante o período de cheia (de outubro a março) do Rio Guariba e as crianças se locomovem com a lancha escolar.

Como parte da Amazônia Legal, parece contraditório que o Rio Guariba venha a sofrer por baixas consideráveis nos níveis de água, contudo, estamos falando de uma realidade causada principalmente por períodos anuais de seca, agravados não somente pela ausência de chuvas (no período da seca) mas também por outros problemas ambientais, como desmatamento, queimadas e poluição.

No período de baixa do rio, as aulas são remotas/ híbridas e acontecem de uma forma única, pois os professores se deslocam até as casas dos alunos. Nessa comunidade, até o início do mês de julho de 2024, não havia, ainda, luz elétrica e internet. Foi somente a partir de 2019 que a Energisa instalou placas solares na escola, que atende precariamente, e com duas tomadas, uma para o freezer e outra para o computador.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA MODALIDADE DE ENSINO

Para uma maior compreensão do objeto de pesquisa, além do estado do conhecimento realizado, nos pautamos em pesquisadores da educação circunscritos nas perspectivas críticas de análise da realidade social, como: Luiz Fernando Dourado (1998, 2004, 2007, 2009, 2010), Vitor Henrique Paro (1998), Roseli Caldart (2004b, 2012), Jefferson Mainardes (2006, 2011, 2018, 2019), Lindalva Maria Novaes Garske (2006). Em aspectos gerais, com base nesses autores, podemos categorizar a educação do campo como uma modalidade de ensino amparada pela LDB (1996) que regulamenta alguns avanços nesta modalidade de ensino, consagrando às populações do campo o direito legal ao acesso à educação.

Pontos latentes da educação do campo serão mencionados e problematizados nesta pesquisa, tais como: a participação da comunidade na construção e efetivação da gestão democrática na escola. Mas, para início deste capítulo, julgamos necessário pautar a educação do/no campo, para evidenciar o que estamos falando, como realmente concebemos essa educação.

3.1 Educação do/no campo

Neste trabalho, concebemos a educação do campo, juntamente com Caldart (2004b), como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, que, juntamente com suas famílias, guardam o legado de valorização da cultura camponesa, compreendida e mantida por meio da trajetória de luta de suas organizações.

[...] Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004b, p. 12).

No Brasil, a educação do campo sempre foi considerada menor, desamparada em todos os aspectos, ou seja, deixada em segundo plano. Se a educação urbana, praticada nas escolas dos centros urbanos enfrenta desafios, exclusão e silenciamento define a trajetória da educação do campo, que, há pouco tempo (do ponto de vista histórico), ganhou espaço na legislação.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano,

camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 1998, p. 4).

A educação do campo tem mobilizado forte enfrentamento à necessidade de manutenção das diversidades culturais, dos saberes e da memória coletiva. Neste percurso, é notória a resistência de muitos movimentos sociais do campo pela educação, elaborando e pleiteando políticas públicas mais significativas para esta modalidade de educação.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (Brasil, 2012, p. 4).

Desde a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, novas perspectivas têm alimentado a esperança daqueles que defendem essa modalidade de educação. Desta conferência surgiu o Movimento por uma Educação Básica do Campo, envolvendo sociedade civil, movimentos sociais e pesquisadores. Uma das maiores conquistas da I Conferência Nacional foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2004, inaugurando uma nova referência para o debate e para a mobilização popular (Caldart, 2004 b).

Seis anos após a *I Conferência Nacional*, Caldart (2004b) apresenta uma avaliação bem positiva dos avanços conquistados por meio do movimento, apontando que a Educação Básica do Campo emergia de forma promissora, especialmente, entre os movimentos sociais e entre educadores(as) do campo. No entanto, no debate político do país, a educação do campo continuou voltada à agenda do capital, sem a construção efetiva de um real sistema público de Educação.

Entre idas e vindas, avanços e retrocessos, em meio ao caos vivido no Brasil, especialmente no quadriênio de 2019 a 2022, com ao avanço político da extrema direita, culminando no neoliberalismo de tendência fascista, podemos dizer que a situação da educação no campo ficou bem mais prejudicada, especialmente no que diz respeito à gestão democrática, já que a própria democracia foi colocada em xeque.

De acordo com Dourado (2019),

Esse processo complexifica-se com a eleição do presidente Bolsonaro, por meio do reforço da agenda neoliberal e ultraconservadora, cujas sinalizações e políticas caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a

retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (Dourado, 2019, p. 11).

Considerando o contexto desta pesquisa, podemos dizer que o Brasil já não está exclusivamente sob o comando de “legisladores extremistas”, que negam direitos adquiridos dos movimentos e organizações, mas ainda sofremos as consequências desse período de retrocesso democrático. Neste sentido, reconhecemos que

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (Dourado, 2007, p. 922).

Um desafio complexo e básico para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva é representado pela gestão democrática na educação do campo. Se considerarmos este tema, será importante considerar não apenas as regras estabelecidas pelas leis educacionais, mas também as práticas bem-sucedidas, vivenciadas pelas escolas do campo.

Nesta dissertação pretendemos apresentar um panorama geral, com traços basilares sobre o que é gestão democrática na educação do campo, enfatizando sua importância e as dificuldades que a impedem.

As escolas do campo, apesar de diversas situações desafiadoras – como escassez de recursos, distância física e ausência de infraestrutura – devem ser consideradas quando se trata de gestão, numa perspectiva democrática. Existem desafios para a gestão democrática que precisam abraçar a sabedoria local com paridade, reconhecendo a necessidade de legitimar práticas e tradições ricas, nas comunidades rurais, como componentes essenciais para uma educação contextualizada e significativa.

Estas complexidades demandam discussões extensas e participativas, entre todas as partes interessadas do sistema educativo: gestores, educadores, alunos, pais e membros da comunidade.

A gestão democrática não implica apenas decisões tomadas por consenso; requer, também, um ouvido atento – ativo e empático – que aprecie a variedade de pontos de vista e experiências no ambiente rural. Portanto, compreender e reforçar os mecanismos de gestão democrática nas escolas rurais, leva-nos para além de apenas garantir uma educação de

qualidade que pode liderar, mas também contribuir para os esforços de participação e diálogo na comunidade.

Sendo assim, este estudo se mostra relevante, porque argumenta que não há melhor maneira de compreender a implementação da gestão democrática nas escolas do campo, do que através de uma análise profunda e qualificada. Embora a lei brasileira promova o envolvimento da comunidade escolar nas decisões sobre educação, no campo, na maioria das vezes, essa realidade ideal não se efetiva.

As comunidades enfrentam um conjunto de desafios muito específicos; assim, torna-se fundamental analisar como os princípios de gestão democrática tomam forma e são postos em prática – de modo a impulsionar futuras políticas sistêmicas, que sejam mais inclusivas e adequadas aos objetivos locais, por todos os meios necessários, através da Lei de gestão democrática do Município de Aripuanã.

A principal dificuldade que norteia este estudo é a diferença entre o que está padronizado nas leis que regem a educação e a implementação prática da GD nas escolas. Mesmo com os progressos legislativos alcançados, a disparidade entre a discussão normativa e a vida cotidiana persiste.

A representação dos sujeitos do campo nos órgãos de decisão é uma questão que nos desafia a abordar com ousadia, juntamente com o envolvimento ativo da comunidade na gestão escolar e a adaptação das políticas educativas às necessidades locais, que são desafios que emergem como fronteiras a serem enfrentadas.

Nas próximas seções apresentamos alguns apontamentos sobre a estrutura organizacional das escolas do campo e sobre a gestão democrática praticada no espaço escolar. Contudo, é preciso considerar que a escola reproduz a sociedade. Igualmente, a GD democrática no espaço escolar, seja em escolas urbanas ou do campo, só pode ser fruto de uma sociedade democrática.

3.2 Estrutura organizacional das escolas do campo

A estrutura organizacional das escolas do campo é um dos focos do trabalho de Arroyo (2007). Ele sublinha que esta estrutura desempenha um papel primordial na garantia da eficácia da gestão escolar, uma vez que determina a forma como os recursos são atribuídos e as atividades são organizadas – estabelecendo assim as bases para estas duas ações. Para o autor, uma organização eficiente auxilia no trabalho pedagógico e administrativo que promove eficiência e qualidade na educação.

As adaptações locais são feitas na estrutura organizacional das escolas do campo, na maioria das vezes, com base nas especificidades das comunidades rurais. Isto significa que os gestores precisam responder a essas demandas, e o incentivo à participação da gestão no lugar da sabedoria local pode ser ilustrado com exemplos concretos e práticos, devendo valorizar o conhecimento local para a promoção da gestão participativa.

O diretor da escola do campo está no centro da definição das políticas e estratégias com a comunidade local e os órgãos responsáveis pela educação do campo. Ele não deve apenas liderar a equipe escolar, mas fazê-lo democraticamente, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que atende os parâmetros regulatórios estabelecidos pelos órgãos competentes (Caldart, 2012) que os fiscalizam.

Em contrapartida, embora também atue no apoio ao trabalho dos professores, o coordenador pedagógico deve garantir a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, com o propósito que as práticas pedagógicas correspondam às definidas nos projetos político-pedagógicos de cada nível de programa: incluindo também programas de avaliação de alunos como parte do desempenho acadêmico (Arroyo, 2007).

Arroyo (2007) destacou um ponto notável: que as estruturas das organizações nas escolas rurais são frequentemente adaptadas de acordo com as especificidades locais e as necessidades das comunidades rurais. Assim, os gestores têm de estar conscientes destas exigências, procurando um modelo de gestão baseado na participação (Caldart, 2012), que leve em consideração todos os detalhes de tais contextos, até mesmo as práticas ou conhecimentos locais, de onde poderiam extrair dicas valiosas de gestão.

A multiplicidade de atores, que exercem diferentes papéis e formam a estrutura da organização, reflete a complexidade e variedade presentes nos contextos, sublinhando a importância de uma abordagem integradora e colaborativa para a administração escolar (Arroyo, 2007).

Além disso, a composição das escolas do campo não deve ser tomada como algo estático ou fixo. Em vez disso, é melhor vê-la como um sistema vivo que responde às necessidades locais, mesmo em realidades tão distintas. Nesses ambientes, a flexibilidade, juntamente com a resiliência, são pré-requisitos importantes para uma gestão escolar bem-sucedida e abrangente (Arroyo 2007).

Portanto, torna-se importante levarmos em conta as contribuições dos autores e suas perspectivas teóricas, no estudo da estrutura organizacional das escolas. É necessária uma análise holística e contextualizada para facilitar a gestão eficaz e inclusiva da educação no

campo, capaz de conduzir ao desenvolvimento integral dos estudantes e à criação de uma sociedade democrática mais justa.

3.3 A gestão democrática praticada no espaço escolar

Nesta seção partimos da definição do termo democracia, apresentamos os princípios que norteiam a gestão democrática, suas características predominantes e avançamos para o modelo de gestão encontrado nas escolas pesquisadas.

Antes de problematizar a GD no espaço escolar, é importante entender como o termo democracia tem sido dicionarizado no Brasil. Recorrendo ao Dicionário Caldas Aulete, encontramos a seguinte definição:

- n. Governo em que o povo exerce a soberania; governo popular. 2. Sistema ou regime que se baseia na ideia da soberania popular e na distribuição equilibrada do poder, e que se caracteriza pelo direito ao voto, pela divisão dos poderes e pelo controle dos meios de decisão e execução. 3. País que tem regime democrático. 4. Partido ou grupo político comprometido com os ideais da democracia. 5. Igualdade política e social. 6. O pensamento ou a prática democrata (Aulete, 1980, n.p.)

Na definição dicionarizada, encontramos termos do dia a dia como: distribuição, divisão de poder, direito ao voto, igualdade política e social, dentre outros. São definições que vêm ao encontro de tudo que defendemos, especialmente para as escolas do campo. E, se considerarmos a etimologia da palavra, que vem do grego: *demos* “povo” e *kratia*, “poder”, “autoridade”, sustentamos a mesma identificação.

Freire (2020) insiste que homens e mulheres são seres vocacionados para ser mais. E que a humanização, enquanto vocação, encontra na desumanização uma distorção. Ademais: “Nenhuma reflexão em torno de educação e democracia igualmente pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética” (Freire, 2020, p. 241-242).

Reconhecemos que o termo democracia é de difícil definição, por seu alcance e por sua amplitude. Contudo, precisávamos de um ponto de partida para abordarmos nosso objeto de pesquisa: a gestão democrática praticada no espaço escolar, que tem como base a contribuição e a participação de todos os que compõem a escola, descentralizando as tomadas de decisões, compartilhando as informações e definindo metas a serem seguidas.

De acordo com Medeiros (2003),

[...] a gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento, na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e ao nível micro das unidades de ensino (Medeiros, 2003, p. 44)

A Gestão Democrática deve ser vista pela sociedade e pelo poder público como um instrumento de transformação da escola e da própria comunidade; a educação do campo não fica alheia a este processo, uma vez que, por estes mecanismos, norteia-se todo o sistema de ensino que a escola oferece. Com um entendimento bastante difundido entre educadores e pesquisadores em educação, a ausência dos vários setores da sociedade na gestão democrática, abre espaço para que o ensino escolar seja deficitário.

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação (Dourado, 2007, p. 939-940)

Na democracia participativa, os cidadãos são partícipes, possuindo real compreensão sobre ela e sobre sua condução. Por este entendimento, é salutar a articulação da Gestão Democrática com o conceito de autonomia na escola, princípio este invocado e reivindicado por diversos educadores. Para Dourado (2004), autonomia significa gestão democrática construída por meio do conselho escolar, do PPP e das ações coletivas, como expressão da cultura e da comunidade escolar. Para este autor, a GD efetiva-se com a participação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências de aprendizagem. Segundo Bordenave (1994, p. 8), “Democracia é um estado de participação”.

Contrário a esta visão, percebemos várias formas de compreensão da escola pautadas pela lógica do mercado, não só retirando do cenário a participação efetiva da comunidade escolar, como excluindo qualquer proposta de corresponsabilidade desses sujeitos com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

É pela força dos movimentos sociais que surge boa parte das proposições e legislações para a educação do campo. Neste sentido, a GD, nos anos de seu surgimento, pôde contar com uma outra situação, um momento em que os movimentos sociais eram ativos e havia espaço para que fossem realmente partícipes, porque havia, no Estado, um clima favorável para proposições e participações. Um período (meados da década de 1980) que pode ser considerado

muito mais adequado para *o legislado e o praticado*, nos termos anunciados no título desta dissertação.

Por outro lado, vivemos, atualmente, outra situação, ditada pelo gerencialismo na educação¹³, próprio dos sistemas neoliberais. “Assim, cabe questionar, no tocante às mudanças na gestão e na organização do trabalho na escola, a efetiva parcela de participação do coletivo escolar na tomada de decisões” (Silva; Alves, 2012, p. 666). Em outras palavras, podemos dizer que o que hoje o estado de Mato Grosso está chamando de GD, nada mais é do que o processo de implementação do neoliberalismo, por meio do gerencialismo na educação.

Silva e Alves (2012), em uma pesquisa a respeito das alterações na gestão e na organização do trabalho escolar, após a implementação do modelo administrativo-gerencial de regulação, verificaram que tais alterações “transferiram para o conjunto dos docentes a imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar, mas, na prática, houve intensificação da responsabilização individual, do controle e do trabalho dos docentes e gestores” (Silva; Alves, 2012, p. 66).

Em muitos casos, as mesmas pessoas que trabalharam firmemente na construção da lei de GD, em seu período inicial, acabam se curvando a esse novo formato que tende a negar a participação social e a organização comunitária, numa estreita ligação entre a legislação e o gerencialismo.

Neste cenário adverso, entre os princípios da gestão democrática garantidos na Constituição e na LDB, e as formas de provimento ao cargo de gestor escolar, destacadas na Lei municipal 042/2009, de Aripuanã, é importante analisar as políticas públicas para a educação do campo implementadas pelo poder público.

Sendo a escola um lugar de diversidade e inclusão, faz-se necessário o fortalecimento de uma gestão afirmativa que valorize a diversidade e a pluralidade dos sujeitos que estão sendo atendidos ali, com o intuito de garantir uma equidade entre os/as estudantes.

Diante dessa realidade contraditória, a pesquisa analisa como está se construindo esse diálogo entre a escola e as comunidades do campo, através da gestão democrática e dos sujeitos nela envolvidos, com base nas práticas dialógicas e colaborativas, assegurando o foco na aprendizagem e no protagonismo dos estudantes.

A gestão educacional é, de fato, um campo multifacetado, considerado muito relevante no contexto educacional. Consiste em um conjunto de processos e práticas que visam a administração e organização das instituições de ensino (Dourado, 1998). No centro da gestão

¹³ O gerencialismo na educação é uma ideologia que se baseia em métodos empresariais para gerir escolas e instituições de ensino.

educacional está a busca pela melhoria contínua da qualidade do ensino, bem como os esforços para promover o desenvolvimento integral dos alunos (Freire, 2015). Esta área não abarca apenas questões administrativas, mas também questões pedagógicas, financeiras e sociais, visa garantir que a escola cumpra a sua função primordial: formar cidadãos críticos, criativos e éticos, em contribuição para as suas comunidades locais (Gadotti, 2010).

A gestão educacional não é uma tarefa simples. Não se trata somente de uma série de atividades, que vão desde o planejamento e desenvolvimento de políticas educativas até a introdução de práticas pedagógicas inovadoras e, depois, a avaliação dos resultados alcançados (Dourado, 1998). Requer liderança, comunicação, tomada de decisão e capacidade de trabalho em equipe dos líderes escolares. Deve harmonizar diferentes dimensões com vários atores da comunidade educativa, como destaca Dourado (1998).

Um dos principais objetivos subjacentes à gestão educacional é garantir a equidade e a inclusão, para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, independentemente de suas origens ou características individuais (Brasil, 1996). A adoção de medidas que reduzam as disparidades sociais, culturais e econômicas no ambiente escolar é uma implicação que valoriza a diversidade como elemento enriquecedor para o processo (Brasil, 1996).

A gestão educacional também analisa o uso dos recursos disponíveis, identificados como mão de obra, materiais, máquinas e dinheiro, visando alcançar o máximo rendimento com o mínimo de insumo (Dourado, 1998). Isto exige o desenvolvimento de planos de ação; estabelecimento de metas de desempenho e a implementação de sistemas de monitoramento e avaliação que facilitem o acompanhamento do progresso para, então, determinar áreas onde são necessárias melhorias (Dourado, 1998).

O desenvolvimento profissional dos educadores constitui outra área importante da gestão educacional, no sentido de proporcionar oportunidades de formação para atualização de conhecimentos, competências e métodos de ensino (Dourado, 1998). A formação teórica e a motivação dos professores são fundamentais para a garantia do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, bem como na concretização dos objetivos institucionais (Dourado, 1998).

Mas, o campo da gestão educacional tem o seu próprio conjunto de desafios, nos quais se incluem, mas não estão limitados a: falta de recursos financeiros, demasiada burocracia, resistência à mudança e indisponibilidade de participação da comunidade escolar nas decisões. Com isso, fica claro que será necessário um esforço coletivo de todos os intervenientes no setor da educação, desde gestores a professores, alunos, pais e até membros da comunidade, para superar estes desafios (Dourado, 1998).

No cerne da educação de qualidade – que promove a equidade e não deixa nenhuma criança para trás – está uma boa gestão educacional. Isto, por sua vez, desempenha um papel fundamental não só no desenvolvimento de um indivíduo, mas também no da sociedade, tanto econômica como socialmente (Gadotti, 2010). Alcançar isto exige uma abordagem participativa, onde as decisões são tomadas através do consenso democrático, com responsabilização em todos os níveis, incluindo liderança, e centrado no aluno, valorizando a contribuição única de cada um, ao mesmo tempo que proporciona um ambiente de aprendizagem favorável e inclusivo para todos (Freire, 2015).

A gestão educacional ocupa um lugar crítico decisivo no campo da educação, especialmente quando vista através das lentes da GD (Dourado, 1998).

A utilização dos termos crítico e decisivo pode até parecer redundante, contudo, vamos mantê-los para marcar, definitivamente, o lugar da gestão educacional enquanto área administrativa, encarregada de gerir a escola e seus recursos (seja na abundância, seja na escassez).

A implementação de políticas educacionais, como a Gestão Democrática, envolve, necessariamente a gestão educacional em todas as suas dimensões: humana, financeira e pedagógica. Assim, por meio de planejamento estratégico e de decisões assertivas, a gestão educacional deve lutar para estabelecer um ambiente propício ao ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os sentidos e significados que são atribuídos à democracia na escola ecoam da voz da comunidade, e a parte fundamental para a compreensão desta questão é a voz dos sujeitos rurais. Isso foi apresentado no trabalho de Caldart *et al.* (2012). A gestão democrática pode ter contornos muito específicos em contextos rurais, marcadamente diferentes dos urbanos devido às suas realidades socioeconômicas e culturais (Caldart *et al.*, 2012). Portanto, as pessoas que trabalham na agricultura carregam consigo um conhecimento acumulado de gerações e uma experiência baseada na prática cotidiana – o que, muitas vezes, determina a sua visão sobre o que deveria ser e funcionar a gestão democrática na escola.

Neste cenário, as escolas do campo são contextos muito peculiares. É necessário introduzir uma gestão democrática de forma bastante diversa nas zonas rurais e nas zonas urbanas, devido aos diferentes desafios e possibilidades (Rodrigues; Silva, 2016). Por exemplo, é importante ter em consideração as dificuldades de acessibilidade e execução dos recursos recebidos; dificuldade de logística das famílias ao acesso à escola; a sazonalidade das atividades agrícolas; e os fortes laços entre a escola e a comunidade.

A contextualização da gestão educacional nas escolas do campo exige a valorização das especificidades locais, bem como dos saberes e práticas culturais das comunidades rurais (Caldart *et al.*, 2012). Isto implica a promoção de uma gestão que responda às exigências das populações rurais pela sua participação efetiva na tomada de decisões relacionadas com a educação e na definição de prioridades educativas (Caldart *et al.*, 2012).

Conforme Dourado (1998) a gestão educacional das escolas do campo também enfrenta vários problemas próprios. Ainda para a autora, um dos principais obstáculos é a centralização e a exclusão que tendem a ocorrer em ambientes rurais. É importante estabelecer espaços e mecanismos que permitam a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar para que haja uma gestão verdadeiramente democrática e inclusiva.

Além disso, ao implementar a gestão democrática nas escolas do campo, é crucial considerar as relações de poder e as hierarquias dentro dessas comunidades, como salienta Dourado (1998). Muitas vezes, pondera ele, as dinâmicas de poder baseiam-se em estruturas hierárquicas tradicionais, o que dificulta a implementação da gestão democrática. Portanto, é necessário que sejam feitos esforços no sentido da sensibilização e capacitação que permitam aos participantes da comunidade escolar tomarem decisões responsáveis e comprometidas com o melhor ao bem comum, em relação ao desenvolvimento, emancipação e aprendizado de todos os estudantes.

Ao mesmo tempo, a gestão democrática nas escolas do campo apresenta oportunidades únicas para a construção de práticas contextualizadas e significativas (Caldart *et al.*, 2012). A proximidade da escola com a comunidade pode facilitar o desenvolvimento de projetos pedagógicos que atendam às necessidades locais e valorizem os conhecimentos e práticas culturais da população estudantil (Caldart *et al.*, 2012).

É vital estar aberto ao diálogo, à reflexão e à adaptação constante, procurando sempre a melhoria das práticas com mais democracia e participação – só assim poderá ser garantida às comunidades rurais uma educação de qualidade, que se mostre relevante e contribua para o desenvolvimento integral dos seus membros, fomentando, também, a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Freire, 2015; Dourado, 1998).

Assim, a educação do campo é a pedra angular do avanço das políticas educacionais. Significa investir dinheiro na formação primária e contínua. Para tanto, devem ser criados cursos de formação específica rural para promover a formação e programas que visem manter o profissional atualizado, com a participação de instituições educativas, juntamente com organismos governamentais e organizações da sociedade civil, para que trabalhem em parceria.

O que significa que as políticas educacionais devem garantir uma educação de qualidade para todos, sem qualquer discriminação. Isto foi observado por Gadotti (2010), que nos chama de volta à equidade, à justiça social e ao respeito pela diversidade.

A escola, enquanto instituição social, deve estar a serviço da democracia, se colocando como uma das principais instâncias promotoras do desenvolvimento humano, buscando, no seu cotidiano, constituir espaços democráticos, com experiências e vivências baseadas no respeito e na tolerância mútua, como nos ensina Freire:

A tolerância não é um favor que “gente superior” faz a “gente inferior” ou concessão que gente bondosa ou caridosa faz a “gente carente”. A tolerância é dever de todos, nas nossas relações com os outros, dever de respeitar o direito de todos de ser diferente. A tolerância, porém, não me obriga a concordar se me oponho, por *n* razões, ao outro. [...] Mas me obriga a respeitar o pensamento contrário ao meu e ao sujeito que o pensa. Ser tolerante não significa negar o conflito ou dele fugir. [...] A tolerância, afinal, é uma virtude e não um defeito. Sem ela não há democracia (Freire, 2020, p. 244-245, grifos do autor)

O desenvolvimento integral de uma criança não deve depender da sua origem ou condição social; o acesso deve estar disponível para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento em todas as esferas.

Juntamente com Freire (2020, p. 42), defendemos não apenas a democracia, mas o seu constante aperfeiçoamento: “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

A tarefa é melhorar a qualidade da educação nas áreas rurais, e isso só pode ser alcançado se a situação socioeconômica das comunidades rurais receber atenção direta das políticas agrícolas, da infraestrutura e do desenvolvimento rural (Brasil, 2014). Por sua vez, o desenvolvimento rural sustentável abre caminho para um sistema educativo de alta qualidade no campo. O princípio da educação inclusiva deve orientar a gestão nas escolas rurais. Implica garantir que todos os estudantes possam aceder e concluir a educação, independentemente da sua origem social ou cultural. As medidas práticas que precisam de ser tomadas incluem o fornecimento de transporte escolar e o ajustamento da infraestrutura física para estudantes com necessidades especiais.

Assim, nas escolas do campo devem ser incluídas, especialmente nas políticas educativas, que devem priorizar o investimento: a formação inicial e a formação continuada de educadores. Isto exige a oferta de programas de formação especializados para a educação rural e a promoção da formação, bem como a atualização do programa de forma proativa, além de

estimular parcerias público-privadas entre instituições educacionais e órgãos governamentais com organizações da sociedade civil, entre outras medidas.

EQUIDADE, JUSTIÇA SOCIAL, DIVERSIDADE, são estes os princípios norteadores que as políticas educacionais referidas por Gadotti (2010) precisam garantir, para que ocorra uma educação de qualidade, que contribua para que o desenvolvimento integral seja oferecido a todos os alunos, sem qualquer distinção de origem ou condição social.

Dessa maneira, as escolas do campo devem ser o primeiro destino do investimento das políticas educativas e isto tem a ver, particularmente, com a qualidade do ensino e com a formação ministrada aos profissionais da educação que atuam nessas escolas (Dourado, 2010). Isto abrange a implementação de programas de formação específicos, relacionados com a educação rural e, ao mesmo tempo, a promoção de programas que garantam a atualização profissional contínua o que pode ser feito por meio da formação de parcerias entre instituições de ensino, organizações governamentais e outras organizações da sociedade civil.

3.4 O conceito de autonomia na escola

Não poderíamos encerrar esta subseção sem pautar o conceito de autonomia na escola. Na literatura acadêmica, o tema autonomia, aparece em algumas situações vinculado à ideia de participação, e, em outros momentos, à ampliação da participação política em relação à descentralização de poder.

Por vezes, no âmbito político, a reivindicação pela autonomia resultou na união de diferentes movimentos sociais, que idealizaram a necessidade de ações políticas voltadas para uma sociedade mais justa.

No campo educacional, no chão da escola, a luta se constitui pela necessidade da instituição e de seus sujeitos conquistarem sua própria autonomia, em relação aos diversos mecanismos burocráticos e centralizadores que são impostos por seus mantenedores e na luta pelo fortalecimento do pensamento crítico e reflexivo, buscando romper com a tradição centralizadora, burocrática e antidemocrática. Para Garske (2006),

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 (Garske, 2006, p. 140)

Ao se contrapor de forma sistemática à submissão de uma estrutura que é posta de cima para baixo, na ótica do poder controlador e centralizador, a escola busca construir sua autonomia. Para tanto, faz-se necessário organizar o trabalho, seja no cunho administrativo ou no pedagógico, visando a superação de conflitos e evitando as relações competitivas e autoritárias.

Ainda de acordo com Garske (2006), os efeitos fragmentários da divisão do trabalho na escola reforçam as diferenças e hierarquizam os poderes de decisão, enquanto elementos essenciais no processo de construção de um projeto, numa perspectiva democrática. Corroborando esta perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) afirmam:

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 329).

Sabemos que a autonomia plena da escola é algo difícil de alcançar, pois não depende apenas do desejo dos profissionais docentes, tampouco da comunidade escolar. Antes, está atrelada a condicionadores externos, que acabam por exercer certo controle administrativo, e também pedagógico, sobre as instituições mantidas. Contudo, acreditamos que a tomada de consciência a respeito da existência e do funcionamento desses determinantes torna-se fundamental para uma gestão que, como almejamos, seja democrática.

3.5 Projeto Político Pedagógico e Conselho escolar

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento de suma importância no processo de construção e valorização da identidade da escola, de organização administrativa e pedagógica, pois esboça as intenções de trabalho numa perspectiva política (com uma intencionalidade social delineada) e pedagógica (nor-teia como se dará a tarefa de ensinar e proporcionar a aprendizagem). Nesse viés, nada mais democrático do que possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem:

A ideia-chave do projeto é então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades (Veiga, 2009, p. 165).

Construir o PPP coletivamente concebe à escola autonomia; nessa construção é preciso reconhecer e atender as necessidades de seus sujeitos, elencando interesses, anseios, propostas, tendo como norte a realidade em que a escola está inserida.

A organização do trabalho pedagógico deve ser fruto de constantes reflexões de todos os envolvidos no processo, embasando-se no chão da escola e nos objetivos e interesses da comunidade, conforme cita Brisolla e Dutra (2019, o. 39) “Trata-se, portanto, de um instrumento de gestão democrática, de debate, organização, interação e articulação do trabalho pedagógico que necessita ser constantemente reconstruído”.

Ao abordar a participação da comunidade local no inciso II do art. 14 da LDB/1996, há duas interpretações. Diante da primeira, retomamos a falta de abertura para sua real efetivação no cotidiano escolar. Quanto à segunda, chama a atenção a não definição/compreensão do significado dessa participação. É importante destacar que a participação da comunidade não pode ser prevista somente em eventos e ações comunitárias que a instituição pretenda realizar. A respeito disso, Paro (2000) afirma:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão no conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 2000, p. 16).

O PPP é um instrumento da gestão democrática, pois ele representa a identidade da escola. Mesmo já explicitando o que está proposto pelos sistemas de ensino, através da legislação, há um pressuposto para que a comunidade caracterize a escola que almeja, crie, reinvente e participe do processo de construção de um documento tão importante como tal, e a partir de seus olhares e saberes. Logo, não deve ser replicado entre instituições, pois cada escola tem a sua realidade

Nesse viés, o PPP não deve ser visto como um documento constituído para atender a burocratização do sistema de ensino; deve ser defendido, exposto, discutido na escola. A não participação e engajamento de todos abre premissa à perda de autonomia da escola, servindo de argumento para criação de políticas públicas contrárias aos princípios da gestão democrática.

O PPP não é um documento padronizado, não há um modelo específico a ser seguido durante o processo de construção. Entretanto, acrescentamos que Libâneo (2011) sugere um roteiro que pode orientar a (re)construção do PPP. Vejamos:

Quadro 2 - Sugestão de roteiro para criação do Projeto Político Pedagógico

Etapa de elaboração	O que deve conter
1. Contextualização e caracterização da escola:	<input type="checkbox"/> Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos; <input type="checkbox"/> Condições físicas e materiais; <input type="checkbox"/> Caracterização dos elementos humanos; <input type="checkbox"/> Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm dela, pais, escola e comunidade).
2. Concepção de educação e de práticas escolares:	<input type="checkbox"/> Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos; <input type="checkbox"/> Princípios norteadores da ação pedagógico-didática.
3. Diagnóstico da situação atual:	<input type="checkbox"/> Levantamento e identificação de problemas e de necessidades a atender; <input type="checkbox"/> Definição de prioridades
4. Objetivos gerais	
5. Estrutura de organização e gestão:	<input type="checkbox"/> Aspectos organizacionais; <input type="checkbox"/> Aspectos administrativos; <input type="checkbox"/> Aspectos financeiros.
6. Proposta curricular:	<input type="checkbox"/> Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos; <input type="checkbox"/> Organização curricular (da escola, das séries ou dos ciclos, plano de ensino da disciplina) objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.
7. Proposta de formação continuada de professores.	
8. Proposta de trabalho com pais, com a comunidade e com outras escolas de uma mesma área geográfica.	
9. Formas de avaliação do projeto.	

Fonte: Libâneo (2011, p. 361).

Quando a comunidade é organizada e esclarecida de seus direitos, detém potencial de invocar e participar da vida política da sociedade e do meio em que está inserida, e, através dessa participação, o coletivo legitima a gestão democrática.

A GD se mostra um desafio para a escola pública e, para que a comunidade escolar consiga efetivá-la, articulando um processo de construção coletiva da escola, é primordial a defesa do PPP. Nesse sentido, o CDCE também se torna um aliado.

O conselho escolar é instituído por representantes dos vários segmentos da escola: diretor, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local. Cabe a ele uma função consultiva e deliberativa sobre os assuntos pertinentes às instituições de ensino, bem como administrar e deliberar sobre os recursos recebidos pela escola:

Em um cenário mais amplo, enfatizamos que o CDCE foi criado, no Estado de Mato Grosso, a partir da Lei nº 7.040/1998 (Mato Grosso, 1998). Essa lei estabeleceu a Gestão Democrática da escola pública e também a escolha do diretor por meio de eleição direta.

Estabeleceu, ainda, que a gestão das escolas pertencia à diretoria, em conjunto com os órgãos consultivos e deliberativos da comunidade. “Art. 11 São órgãos consultivos e deliberativos da unidade escolar: I a assembleia geral; II o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar; III o conselho fiscal” (Mato Grosso, 1998).

Art. 18 O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar deverá ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, pais e alunos, tendo no mínimo 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros. 50% (cinquenta por cento) deve ser constituído de representantes do segmento escola e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade, sendo o diretor da escola membro nato do Conselho (Mato Grosso, 1998).

Atualmente, o estado de Mato Grosso apresenta a Lei Nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa, nas escolas da rede pública estadual de ensino mato-grossenses, normatizando quais os mecanismos de participação que farão parte da gestão democrática. Dentre eles, citamos órgãos colegiados:

- a) Assembleia Geral Escolar;
- b) Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE;
- c) Conselho Fiscal;
- d) Conselho de Classe;
- e) Grêmio Estudantil;
- f) Fórum dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar.

Acompanhando esse movimento das políticas, nacionalmente, até elas pousarem localmente, ou seja, na rede de ensino de Aripuanã, contamos com uma lei que trata do Conselho Deliberativo Escolar (CDCE), que teve origem na Lei 002/1999.

A Lei 042/2009, que institui a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal de Aripuanã-MT, na seção II, em seu texto que trata do CDCE, normatiza que os Conselhos Escolares serão constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, tendo função consultiva, fiscalizadora e recursal nas questões administrativa, financeiras e pedagógicas. Na seção da referida Lei contamos com um rito de eleição e posse dos membros escolhidos na comunidade escolar.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Este capítulo apresenta um mapeamento da produção a respeito das políticas educacionais nas escolas do campo, especialmente, as relacionadas à gestão democrática, nos últimos dez anos. Este período foi delimitado por entendermos que elas podem ser importantes para uma melhor compreensão do que vamos encontrar na nossa pesquisa de campo.

Consideramos fundamental fazer nosso percurso de pesquisa apoiadas no percurso de pesquisadores(as) que nos precederam. Certamente, estes trabalhos possuem elementos em comum com nosso estudo, podendo oferecer pistas e mostrar caminhos. Assim sendo, neste capítulo são analisadas uma tese, nove dissertações e quatro artigos, defendidos no período entre 2014-2024. Os principais descritores utilizados nas buscas foram: “Gestão Democrática e Educação do Campo” combinados com “Gestão Democrática” “EAD” ou “virtual”.

A seleção foi obtida nas plataformas digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes, produções de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/Unemat). Destes últimos, o programa PPGEdu/UFR é o que possui maior número de pesquisas relacionadas à gestão democrática e educação do campo, seguido pelo programa da Unemat.

Após essa primeira etapa da pesquisa, ou seja, o levantamento das teses e dissertações, identificamos, no total, dez trabalhos: uma tese e nove dissertações, posteriormente, encontramos mais quatro artigos. Eles foram importantes para nos ajudar a pensar as políticas públicas em educação do campo, situando-as em diferentes regiões do Brasil.

Dos quatro artigos aqui citados, três foram publicados em revistas brasileiras, que possuem tradição em publicação de artigos relacionados à educação do campo, a saber: Educar em Revista, um periódico eletrônico do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Revista Eletrônica de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Revista Brasileira de Educação do Campo, do Departamento de Educação do Campo, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis. E, o

quarto artigo mencionado foi publicado nos Anais Eletrônicos da Anped Sul (2008) em Itajaí, Santa Catarina. No decorrer do capítulo, cada um dos artigos será referido e explicitado.

O procedimento incluiu a leitura dos resumos, palavras-chave e introdução, o que permitiu um refinamento que dispensou 15 trabalhos, sendo uma tese e 14 dissertações. A seguir, no Quadro 2, consta a distribuição dos trabalhos selecionados com os componentes que permitem uma visualização do título da tese ou dissertação, dispostas em ordem numérica, informando o ano de publicação; tipo de documento; título da produção científica; o nome do(a) autor(a) e a instituição de publicação.

Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre gestão escolar e educação do campo (2014/2024)

Nº de ordem/ Ano publ.		Tipo	Título	Autor	Programa
01	2014	Dissertação	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas	Iorim Rodrigues da Silva	PPGEdu/UFR
02	2014	Dissertação	O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte	Glauceane Pinheiro Andrade	PPGEdu/UFRN
03	2014	Tese	Educação do campo no IFMT – Campus São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica	Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	PPGE/UFMT
04	2015	Dissertação	Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos Cáceres-MT	Silvinha Poloniatto	
05	2019	Dissertação	A gestão escolar no contexto da educação do campo: um estudo de caso da Escola São João Batista da Ilha do Campompema, no município de Abaetetuba/Pará	Graça Elda Vasconcelos	PPGeA
06	2019	Dissertação	Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola	Jéssika Nogueira da Silva	PPGEdu/FAED
07	2019	Dissertação	Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas	Silvete Mileia Ferreira	PPGP/UFJF
08	2020	Dissertação	Educação do campo no município de Domingos Martins/ES	Paulo Sérgio Reetz	PPGMPE
09	2021	Dissertação	Contexto de influência no processo de criação de políticas públicas educacionais do campo no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2005-2010).	Leandro Mesquita Marques	PPGEdu/UFR
10	2023	Dissertação	Movimento gradativo de supressão da gestão democrática: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas Públicas estaduais de Mato Grosso	Daniela Vieira da Silva Nodari	PPGEdu/UFR

Fonte: a autora (2024).

A leitura integral dos trabalhos selecionados foi outro procedimento metodológico, seguido da elaboração de resumos expandidos, que contém os seguintes componentes: país; tipo de documento; título do documento; autor(a); orientador(a); programa de pós-graduação; data; referência bibliográfica; palavras-chave; descrição; metodologia; conteúdo; conclusão; referências bibliográficas ou fontes; autores mais consultados. A produção dos resumos gerou o mapeamento e a constituição das categorias de análise que são as seguintes:

1. Educação do/no campo: Gestão democrática e o campo das pesquisas;
2. Características da gestão democrática;
3. Democratização da gestão na perspectiva emancipatória e a educação do campo;
4. Gestão democrática na educação do campo: a contribuição do projeto político pedagógico na sua construção;
4. Estrutura organizacional das escolas do campo; e
5. Políticas públicas para educação do campo.

No Quadro 3, a seguir, visualizamos a quantidade de teses e dissertações distribuídas por ano e por títulos:

Quadro 3 - Número teses e dissertações distribuídas por ano e por títulos

Títulos	Ano	M	D	Total
Educação do/no campo: Gestão democrática e o campo das pesquisas.	2019	M		1
Democratização da gestão na perspectiva emancipatória e a educação do campo	2014	M		1
Gestão democrática na educação do campo: a contribuição do projeto político pedagógico na sua construção	2015	M		1
	2014	M		1
Estrutura organizacional das escolas do campo	2019	M		1
	2020	M		1
Políticas públicas para educação do campo	2014		D	1
	2021	M		1

Fonte: Organizado pela autora a partir do Estado do Conhecimento

O trabalho de Vasconcelos (2019), com o título “Gestão escolar no contexto da Educação do Campo: um estudo de caso da Escola São João Batista da Ilha do Campompema, no município de Abaetetuba/Pará”, se propôs a analisar a organização e as práticas de gestão de uma escola ribeirinha. Apresenta os resultados de um estudo de caso do tipo etnográfico, de uma escola do campo, cuja gestão escolar é referência no município em que se situa, e que atende uma comunidade de uma das maiores ilhas da região. O objetivo principal foi analisar como a escola e seus sujeitos se organizavam para a viabilização de seus objetivos educacionais,

e, ainda, se a escola se constituía um espaço estratégico para o desenvolvimento social da comunidade onde estava inserida.

A autora conclui que a escola em que foi feito o estudo de caso é uma escola singular, não só pela estrutura que apresenta, mas, especialmente, pelas práticas que caracterizam sua gestão: a organização e as práticas de Gestão Escolar desenvolvidas concorrem para a criação de um ambiente colaborativo; o processo de democratização existente no espaço escolar, narrado pelos participantes da pesquisa; a valorização do sujeito e sua vivência e por possibilitar um processo educativo significativo com a construção de novas cidadanias e práticas pedagógicas que contemplam seu universo cultural e simbólico; os reflexos positivos advindos da prática pedagógica, a qual apresenta números irrisórios de evadidos e reprovados; no sentimento de pertencimento que profissionais e alunos transmitem em suas narrativas.

Essas práticas possibilitaram à pesquisadora uma visão de mundo diferenciada, com elementos importantes para um novo fazer, mediado pela necessidade de considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar e suas demandas.

O trabalho de Reetz (2019), com o título: “Gestão democrática na educação do campo no Município de Domingos Martins/ES”, trata-se de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo era propor uma maneira de repensar e, conseqüentemente, provocar uma organização na gestão da Educação Municipal em Domingos Martins/ES, para que a auto-organização das comunidades se concretize nos processos da Educação do campo martinense. A partir dessa ótica, a pesquisa busca compreender o paradigma da gestão democrático-participativa e analisar a atual gestão a partir dos seus documentos oficiais num modelo ou um produto que promova a participação direta da Comunidade Escolar no Processo de Gestão Escolar.

A pesquisa possui natureza qualitativa de análise documental. Verificamos que, segundo o autor, o povo campestre possui traços personológicos bem característicos, singulares e divergentes dentro de um Município, Estado e País, e que isso não pode negar o espaço para que uma construção de movimentos sociais no modelo da auto-organização comunitária. Assim, essa provocação tem que ser feita para que haja um processo de construção e faz parte da missão de todos os educadores que prezam pela emancipação do sujeito e da coletividade, uma reflexão que pode gerar ações que darão início a um bom desenvolvimento comunitário.

O trabalho de Nodari (2023), com o título “Movimento gradativo de supressão da gestão democrática: Um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso” é uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é estudar o modelo de gestão que tem estabelecido novos princípios e diretrizes no processo de organização e funcionamento das escolas estaduais, localizadas no município de Rondonópolis-MT, a problemática investiga

também se o gerencialismo tem se constituído como modelo de gestão, no estabelecimento dos princípios e diretrizes que dão sustentação aos procedimentos implantados pela Seduc/MT nas escolas estaduais. A pesquisa é de abordagem qualitativa e está ancorada no ciclo de políticas dos autores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, com análise documental, em torno das políticas implementadas nessas escolas.

Com base no estudo de Nodari, é possível concluir que o modelo de gestão pública gerencial estudado norteou as políticas implantadas no ano de 2021, na rede estadual de educação de Mato Grosso, a exemplo, temos: aumento do controle sobre as escolas; terceirização de cargos; meritocracia na escolha da gestão; rotatividade de profissionais nas escolas. Claro está que, gradativamente, o modelo de gestão democrática está sendo substituído pela gestão pública gerencial e, sendo assim, o diretor atua, neste contexto, como um líder, ao qual cabe a função de motivar a equipe e cobrar produtividade; a escola passa a ser gerida para atingir as metas.

O trabalho de Andrade (2014), intitulado “O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN”, é uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é conhecer o Programa Escola Ativa e os desafios da sua proposta de gestão democrática nas escolas do campo no Estado do Rio Grande do Norte. A pesquisadora analisa o programa como uma política de educação para as escolas do meio rural, colocando em evidência os tópicos defendidos pelos movimentos sociais do campo.

No processo investigativo são apresentados os desafios e as possibilidades dessas escolas, na implantação da gestão democrática, pois conta com a presença de uma única professora e os(as) estudantes têm suas atividades limitadas, tornando difícil, assim, a participação nas decisões sobre a rotina escolar. A análise documental foi um método utilizado, com a leitura dos relatórios de formação, do relatório síntese de monitoramento do Programa, dos documentos oficiais e da legislação vigente. As leituras apontadas tratam da política educacional brasileira, com foco na educação em áreas rurais e a educação do campo, e também sobre a concepção de gestão defendida na proposta do Programa.

Constatamos que a proposta de gestão defendida pelo Programa consiste na gestão democrática, que sustenta a organização de Conselhos Escolares, Colegiados Estudantis e a participação da comunidade. Entendemos que, apesar de o Programa Escola Ativa propor uma gestão democrática para as escolas do campo, com turmas multisseriadas, os relatórios analisados indicam que há ainda muitos desafios, como a falta de participação da comunidade no cotidiano escolar; a necessidade de um conselho escolar e colegiados estudantis mais atuantes.

O trabalho de Marques (2021), denominado “Contexto de influência no processo de criação de políticas públicas educacionais do campo no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2005-2010)”, é fruto de uma pesquisa de mestrado, que objetiva ampliar as discussões concernentes à Educação do Campo, mais especificamente, visando compreender como as políticas públicas de Educação do Campo, criadas no governo petista de Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2006 a 2010, se efetivavam e quais atores sociais contribuíram no contexto da influência e no contexto da produção do texto.

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos: no primeiro estão elencadas as categorias centrais nas quais ele se ancora; o segundo apresenta a história e princípios da Educação do Campo e da Política Pública de Educação do Campo no Brasil; no terceiro estão as regulamentações inseridas no documento analisado, citado acima, e suas principais características e axiomas; no quarto são estabelecidas as conexões sobre os Movimentos Sociais, Universidades e Agentes do Neoliberalismo e sua influência na criação de políticas públicas de Educação, de modo geral, e do Campo, em específico.

Na conclusão, observamos que no período do governo estudado, o Neoliberalismo condicionou os rumos que as políticas educacionais no Brasil trilharam. Mas, com relação às políticas públicas de Educação do Campo, os movimentos sociais atuaram como protagonistas na criação de diversas políticas e mais, a política pública de Educação do Campo é fruto da luta incessante de Movimentos Sociais atuantes no Campo.

O estudo de Silva (2014), *Gestão democrática na Educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas*, teve como objetivo geral analisar a compreensão que os professores possuem sobre o significado do processo de construção do PPP, como condição de desenvolvimento de ações e relações participativas no interior da escola. A metodologia foi de abordagem qualitativa interpretativa, tendo como autores basilares à dissertação, na perspectiva crítica, Severino (1998; 2006); Haddad (2012); Hora (2007); Lück (1996; 1998) e Oliveira (2005; 2007). E as concepções de gestão democrática e educação do campo foram norteadas por Freire (1988; 1997; 2006); Arroyo (2005; 2006); Caldart (2004); Carvalho (2005; 2006); Garske (1998; 2000; 2006); Gohn (2003); Paro (1993; 1996; 2002; 2004); Sander (1995; 2005; 2007).

Ao concluir, constatamos que os professores percebem a importância do PPP para a democratização da gestão, porém, há uma fragilidade na participação efetiva da comunidade. Compreendemos que este estudo contribui para a avaliação das políticas públicas para a educação do campo, de uma forma que seja repensado o papel da escola e que o PPP se

constitua, na prática, como instrumento que fortalece a democracia, com a participação de todos.

A tese de doutorado de Senra (2014), com o título “Educação do Campo no IFMT – *Campus* São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica”, diz respeito a uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo descrever sobre a inserção da Educação do Campo dentro do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, o IFMT, *campus* São Vicente.

A pesquisa se desenvolve sobre três esferas dimensionais, sendo a primeira a compreensão dos aparatos legais que se configuram como política da educação do campo e de que maneira a realidade dos movimentos sociais está incorporada na legislação; a segunda refere-se à vivência praxiológica dos processos formativos promovidos no “Projovem Campo: saberes e fazeres da terra”; e a terceira é a compreensão dos processos dialógicos dos movimentos sociais do campo e a instituição IFMT, na perspectiva crítica de interpretar de que maneira os diálogos tensivos foram construídos entre as instâncias que possuem, cada qual, suas próprias políticas.

A tese é um estudo de caso de cunho fenomenológico, com os seguintes procedimentos metodológicos: 1) a pesquisa bibliográfica na compreensão conceitual, legal e documental, 2) Estudo de Caso, 3) uma pesquisa participativa na interpretação das políticas que perfazem o itinerário da investigação. Dentre os resultados obtidos da pesquisa destacamos que a construção dialógica entre instituições diferenciadas é tensiva, porém, ocorrem em detrimento de consolidação das políticas públicas relacionadas à educação do campo.

A educação do campo é um desafio tanto aos movimentos sociais, como também às instituições de ensino superior. Apesar disso, ainda encontramos, nesses espaços de contradições, brechas de esperanças e possibilidades de construções, para que o diálogo ainda seja a essência desejável à educação.

Outro trabalho que nos chama atenção é a dissertação “Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos”, produzido por Poloniato (2015). De acordo com a autora, a educação no meio rural, mesmo com a implantação de vários programas e projetos, e mencionada em leis desde 1934, por razões históricas, culturais e sociais, tem suas raízes em um contexto de opressão e exclusão. No entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos.

Ainda segundo Poloniato (2015), como forma de se contrapor a esta sociedade, que produz uma escola capitalista, os movimentos sociais do campo, desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, buscam garantir escolas do campo vinculadas ao desenvolvimento da comunidade e que seu currículo seja amplamente discutido pelos sujeitos envolvidos.

A partir do panorama histórico da Educação do Campo na sociedade brasileira, a autora procurou analisar que concepção de educação vem sendo pensada/construída nas escolas do Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, e como isso se materializa no fazer cotidiano dos(as) educadores(as) e educandos(as) na perspectiva da educação no/do campo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas com cinco segmentos (professores, pais, alunos, assentados sem filhos nas escolas e técnicos da Secretaria de Educação). A autora optou pela metodologia qualitativa, numa perspectiva sócio histórica. Os dados levantados foram analisados, tendo como referencial teórico autores que discutem e pesquisam sobre Educação do Campo.

Os resultados da dissertação supracitada indicaram algumas contradições entre a legislação vigente e a prática pedagógica nas escolas do Assentamento, como adaptações quanto ao currículo, calendário, entre outros. Assim, a concepção de educação materializada no cotidiano do Assentamento tem como base paradigmas dominantes urbanocêntricos, enraizados nas determinações capitalistas. No entanto, há um movimento para consolidar um trabalho que priorize a identidade e a realidade cultural dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Ressalta, todavia, que no Assentamento Wesley Manoel dos Santos existe um conjunto de esforços no sentido de construir um projeto de campo e de escola que venha ao encontro dos interesses destes trabalhadores.

O trabalho de Ferreira (2019), que tem como título “Educação do Campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas”, aborda e analisa as práticas de uma escola estadual do campo, verificando se essas práticas dialogam com o esperado para uma escola do campo. No percurso do trabalho, observamos que foi descrito o contexto da escola no âmbito geográfico, sociocultural e econômico; houve uma análise da proposta curricular da escola, e, a partir dos resultados, foi proposto um plano de ação educacional. Nos achados – e com as entrevistas – a autora notou que as práticas educacionais da referida escola não contemplam, na sua rotina, o currículo e as práticas voltadas para educação do campo. Tal observação caminha na contramão

das ideias e falas dos autores que alicerçaram o estudo, tais como: Caldart, Freire, Arroyo. Em síntese, os autores pontuam que os princípios da educação do campo devem estar presentes de forma reiterada e não apenas de forma ocasional. Para amenizar a situação, entre as propostas está a construção coletiva do PPP, com a intenção de possibilitar mudanças nas práticas da escola e, com isso, garantir um melhor atendimento educacional aos estudantes.

Dando seguimento no processo de análise das produções selecionadas, contamos com a leitura da dissertação de Silva (2019), intitulada “Gestão escolar na Escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola”, que tem como objetivo investigar a gestão escolar e os processos democráticos na visão dos professores, dos gestores, de pais e alunos, com o intuito de compreender o sentido e o significado de democracia no espaço escolar do campo. O estudo ancora-se na Teoria Histórico Cultural, utiliza Vigotski e também autores que discutem educação do campo e gestão democrática. O recorte temporal da etnografia das redes foi 2004 a 2017, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros que compunham a comunidade escolar do campo. Os documentos analisados foram o PPP e o Plano Municipal de Educação. Dentre os achados, citamos que ainda há muito a avançar no conceito de democracia, conforme a conclusão da autora, e que, embora, no ano da pesquisa, tenha havido eleição para diretores, esse processo é novo e estava em transitoriedade, persistindo dúvidas entre os entrevistados, configurando prematura a concepção dos sentidos e significados sobre democracia e gestão democrática no espaço estudado.

Conforme anunciado no início deste capítulo, também localizamos alguns artigos que guardam semelhança com a pesquisa aqui desenvolvida. A partir deste ponto, apresentamos brevemente cada um deles, pinçando elementos que reforçam nossas concepções e que auxiliam na compreensão dos dados empíricos da nossa pesquisa

“As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros” é um artigo que foi produzido por Souza e Pires, em 2018, no qual eles fazem uma análise sobre a normatização da gestão democrática em um panorama nacional, após um levantamento nos sites de assembleias legislativas dos estados e na câmara distrital, abarcando textos legais que contemplassem o assunto abordado. Na época, constataram que somente 11 unidades federativas e o Distrito Federal possuíam leis próprias de gestão democrática. Salientamos que dentre os achados estão as regras sobre as formas de provimento de gestores escolares nos cargos, conselhos de escola. O foco normativo se incumbia mais especificamente da gestão escolar, pouquíssimas leis estaduais tratavam da gestão democrática do ensino.

O artigo cujo o título é “Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado”, de autoria de Peroni (2008), tem como objetivo tratar das

políticas educacionais e as dificuldades que enfrentamos para implementar tais políticas, considerando que, cada vez mais, o estado tem reduzido o seu papel de atuação como executor das políticas sociais. Na análise, podemos enfatizar três momentos políticos do último século relativos às políticas sociais “o primeiro período de controle da política (que corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista); o segundo período de política do controle (da ditadura militar em 1964 até o final do período constituinte em 1988)” e o terceiro período, “política social sem direitos sociais”, iniciou-se em 1988 e está em plena vigência. Mesmo acolhida pela CF 1988, a política social simplesmente não viu esses direitos praticados e nem mesmo regulamentados.

A primeira parte do texto trata das mudanças que ocorreram, enfatizando as influências da Teoria Neoliberal e da Terceira Via para a redefinição do papel do Estado no Brasil. Logo em seguida, na segunda parte, discute a função social da educação e a política educacional; uma política que tem como objetivo o acesso de todos à escola, acaba por induzir a qualidade através da avaliação institucional, em vez de construir políticas educacionais que levem à qualidade. Essa qualidade é, muitas vezes, entendida como a lógica de mercado no público, impactando a gestão educacional. E o sistema público, impelido principalmente pelas avaliações, é levado a buscar um padrão externo de qualidade, procurando a parceria com instituições privadas.

O artigo seguinte, “Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo” reflete sobre três políticas públicas que foram criadas especificamente para a educação do campo no Brasil: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), todos oriundos da mobilização e participação dos movimentos sociais; essas políticas revelam que a luta pela terra transcende a reforma agrária, pois essa luta ocupa outros espaços.

O texto traz uma sucinta abordagem sobre o contexto que deu origem à Educação do Campo, bem como os principais aspectos dos programas estudados. Para a construção do artigo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes legislações, portarias e decretos, e referenciais produzidos nos últimos anos sobre educação do campo no Brasil. Na conclusão, ressaltamos que a produção coletiva do saber, junto àqueles que circundam a escola e os movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo a dialogicidade do debate em torno da educação do campo e na sua relação com os movimentos sociais, as escolas do campo e as universidades públicas. Sendo esta articulação um dos principais desafios

enfrentados pelo movimento da educação do campo em consolidar os resultados dos programas supracitados.

Já o artigo intitulado “A práxis de egressos da Ledoc UNB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à matriz nacional comum de competências do diretor escolar”, produzido pelos autores Mônica Castagna Molina, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira e Marcia Mariana Bittencourt Brito, desenvolve uma problematização sobre o estabelecimento, pelo CNE, de uma Matriz Nacional Comum Curricular de competências do diretor escolar. Em sua análise, buscou uma discussão na perspectiva dos princípios da educação do campo, tendo como objetivo central identificar os caminhos e possibilidades da atuação dos(as) egressos(as) da Ledoc UNB, que sinalizam resistência à perspectiva neoliberal, neotecnista e gerencialista de colocar em segundo plano a gestão democrática.

O texto está ancorado no materialismo histórico dialético, e tem como categorias a totalidade, a historicidade e a contradição. No percurso foram realizadas rodas de conversa com os colaboradores, que são egressos(as) da Ledoc da Universidade de Brasília (UNB). Além das rodas de conversa foram analisados os PPP das escolas em que os(as) egressos(as) atuam ou atuaram, dissertações e TCCs produzidos pelos próprios e análise da minuta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MNCCDE).

Os resultados apontaram que essa Matriz atenta contra os princípios pedagógicos que estão sendo trabalhados nos cursos de licenciatura em educação do campo. Na contramão dessa prática temos os(as) egressos(as), que sinalizam resistência contra o projeto educativo do capital, e que estão sempre em busca na articulação na luta pelo direito à terra, a educação ao trabalho. Essa conexão emerge da união entre a teoria e a prática, através da práxis, buscando a coletividade, a dialogicidade, participação, a auto-organização, bem como o exercício da gestão democrática participativa a partir da autogestão.

4.1 Discutindo a Gestão Democrática e a educação do Campo

Para compreender o que é Educação do Campo é necessário analisar o processo histórico de construção da educação brasileira. Por cerca de 300 anos, nosso país esteve sob dependência de Portugal. Nesse processo de exploração, provavelmente Portugal não se preocupou com as diversas questões relacionadas à educação para com aqueles que estavam sob seu domínio.

Aqueles que exerciam atividades agrícolas (brasileiros, indígenas e africanos), não tiveram acesso à educação pois, segundo Silva (2004), esse acesso, desde seu início até o século XX, era destinado somente às elites, sendo ela privativa e inacessível para a população rural.

Por volta de 1919, há registro de iniciativas educacionais para os povos do campo, porém, somente na década de 1930 surgem programas efetivos para a população do campo. Foi nesse período que emergiu o paradigma da educação rural, com uma visão de separação entre urbano e rural, colocando a cidade como um lugar melhor, de crescimento e que seria o ideal a ser seguido.

Contudo, com o fortalecimento dos processos de urbanização, no século XX, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com o propósito de indicar novos caminhos às políticas públicas relativas ao âmbito educacional. Dentre as prioridades estava a democratização da escola e a oportunidade de educação a todos.

Diante dos fatos, as necessidades tanto do campo quanto da cidade, eram igualmente contempladas, de acordo com as realidades contextuais da época. Já em 1942, a partir das leis orgânicas da educação nacional, houve uma separação das classes da elite e das classes populares, que expunham o ensino secundário e o ensino profissional, sendo o primeiro destinado à formação das elites condutoras do país, e o segundo à dos filhos dos operários. Em 1961, a LDB previa, em seu art. 105, o seguinte: “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (Brasil, 1961).

Na contramão desse modelo ideológico que se instalava, os educadores, políticos e religiosos lutaram em um movimento educacional popular cuja intenção era movimentar as camadas populares e as populações do campo, para se contrapor às ideias que foram instaladas e lutar para que houvesse medidas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades nacionais.

Em 1964, surgiram organizações de mobilização da sociedade, dentre elas, temos: o Centro Popular de Cultura (CPC), que foi criado em 1960, em Recife, Pernambuco; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos Estudantes, em 1961; e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil. Esses movimentos foram fundamentais para contestar a elitização da educação no Brasil, contudo, não resistiram, pois passaram por repressão.

Diante das altas taxas de analfabetismo que predominavam no país durante o governo militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar os adultos e demais pessoas que não estavam alfabetizadas.

No ano de 1980, os movimentos sociais, inclusive os ligados à educação popular, mesmo diante da repressão da ditadura, encetaram a luta pelo diálogo para que a Educação do Campo fosse inserida no processo de redemocratização do país, com o intuito de tecer, no

sistema de educação, temas que traziam as identidades culturais e os direitos sociais característicos próprios da vida do campo.

Entram em cena os trabalhadores rurais e os sindicatos, empenhando-se para que fosse instituído o sistema público de ensino no campo. Dessa união podemos citar o surgimento de alguns movimentos: o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB). Salientamos que, na Constituição Federal de 1988, está definido o compromisso do Estado e da sociedade em oferecer a educação para todos, adequada às suas realidades.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), atualmente em vigor, está especificado, no 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”.

Ao final do século XX, a educação do campo ganhou destaque quando houve o reconhecimento da existência de novos sujeitos que compunham esse viés da discussão, dentre eles, destaque os indígenas, comunidades quilombolas e outras populações do campo.

Esse processo de organização e mobilização na luta pelo direito à educação teve como ponto de partida a resistência, com o objetivo de questionar o modelo hegemônico de escola e para não perder as escolas nas comunidades. O embate por políticas públicas serviu para a criação de um marco legal específico da educação do campo, e, a partir deste, ocasionando o desafio dessas políticas em abranger a universalidade e a diversidade postas pela complexa realidade nacional.

Convém lembrar que a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, criada em 1988, com o intuito de promover ações que almejavam a escolarização nacional dos povos do campo, obteve conquistas em nome da educação do campo, em especial, a realização de duas conferências nacionais por uma educação básica do campo – em 1998 e 2004 –, ocorrendo a instituição, pelo CNE, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Analisar a educação do campo e o seu processo de construção e acomodação no contexto nacional é uma tarefa árdua, pois a Educação do Campo é simbolizada pela diversidade de múltiplos sujeitos, com realidades distintas e dimensão cultural diversificada no que diz respeito às questões sociais, políticas e econômicas. Nessa direção, buscar o entendimento sobre o que ela representa é compreender os diálogos acerca da luta e dos desafios a serem superados por esses sujeitos que vivem no campo. Molina (2006, p. 10) argumenta que “[...] a especificidade

da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”.

Diante do exposto, reforçamos a necessidade de romper o silêncio, ouvir os sujeitos do campo, valorizar suas formas de vida, seus saberes e suas experiências, pois, como afirma Arroyo (2009, p. 74), “Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos[...] Sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social.”.

A escola faz parte da luta, uma vez que está inserida nesse projeto social; educação é direito à identidade, à cultura, à resistência ao lugar de pertencimento e, sobre isso, Fernandes (2009) aponta que:

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

É importante evidenciar as definições tecidas por Caldart (2002) sobre os termos “do” e “no” campo: “*No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26).

Nesta perspectiva, ponderamos que a escola tem de formar sujeitos que possam viver o sentido e o significado da vida no campo, e no cotidiano serem ativos em situações que os façam reavivar a força de sua cultura, de sua identidade, de suas lutas individuais e coletivas. Logo, é importante compreender o espaço que essa escola ocupa na sociedade, quais os sujeitos que fazem parte da escola do campo, como está organizada em seus aspectos administrativos e pedagógicos, e como acontecem as vivências democráticas em processos democráticos em seu interior.

Assim, torna-se significativo pensar que educação e gestão democrática implicam na formação da subjetividade democrática, também em relação à democratização da terra/propriedade e, assim, propor outro projeto de civilidade e educabilidade, a ser treinado no espaço da escola, entre professor(a), aluno(a) e comunidade.

Juntamente com Freire (2020, p. 254) compreendemos que: “Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global”. Na escola do campo, é possível começar, portanto, proporcionando aos sujeitos integrantes do campo o direito de

participar da educação básica e do ensino. Nesse cenário, é preciso refletir sobre a gestão escolar e os saberes necessários para qualificar essa prática educativa do campo, de modo a atender a realidade local e regional, considerando a diversidade das populações que lá estão.

Na Educação do Campo, gestores e professores são convidados a construir um projeto de formação de sujeitos, que sejam capazes de propor alternativas para a definição de um projeto político estruturado na história dessa população, a qual, durante décadas, foi esquecida e segregada. E também são chamados a conceber a educação do campo como “desafiante”, como algo que precisa ser repensado, de modo que ela possa proporcionar a construção de uma nova base conceitual sobre o espaço em que está inserida, direcionada por políticas públicas que, de fato, contemplem as diversidades dos povos do campo.

Compreendendo todo o contexto da identidade da escola do campo, marcado por lutas composto por diversidade, e conhecendo sua construção histórica e social no Brasil, a resistência e as imposições do estado em “omissão” às políticas públicas para o campo, é necessário iniciar uma discussão referente à gestão democrática. Pensar a democracia e seus contextos, os quais provocam a reflexão sobre o seu conceito e efetividade, para, então, compreender o que realmente é pensar a democracia em nossa sociedade e no espaço escolar.

A escola é vista como um espaço democratizante e coletivo, em que há um processo de coletividade que se efetiva por meio da inclusão e participação de todos que a compõem, considerando os processos de democratização da escola, articulando-os com os sujeitos do campo, que são marcados pela desvalorização dos conhecimentos práticos e teóricos. Da mesma forma, reconhecemos a importância da efetivação da democracia nas escolas do campo, de garantir o direito desses sujeitos de serem ouvidos e atendidos, de acordo com suas necessidades educacionais.

Ao pensar a relação gestão escolar e Educação do Campo, cabe compreender a inserção da democracia nessa gestão. Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação:

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

Nesse sentido, nos atentamos ao papel crucial da gestão escolar para fortalecer a gestão democrática, tendo em vista que sua função é extremamente importante no envolvimento da comunidade escolar e na participação de todos os segmentos da escola, excluindo a concepção autoritária e burocrática, ampliando a ideia de liderança compartilhada, com decisão comum,

de modo que todos tenham voz e ação para que ocorra, verdadeiramente, um processo democrático no interior da escola, ou seja, uma gestão democrática.

É através da gestão democrática que se norteia todo o processo de construção, acompanhamento e efetivação dos documentos que regularizam a ação educativa, tal como o PPP. No entanto, a função do gestor, como uma função hierárquica, por si só, não contribui para colocar em prática as ações referentes a esse documento, uma ferramenta de cunho participativo, com o objetivo de organizar a escola e promover a ação coletiva. Assim sendo, pensar em democracia nada mais é que pensar na luta diária, para estabelecer uma educação voltada para o campo e para suas particularidades.

Diante do exposto, compreendemos que a gestão democrática pretendida na escola e no seu entorno é aquela que possibilita que a escola seja um espaço social onde os sujeitos unidos possam viver integralmente o sentido e significado de democracia, produzindo um PPP aliado ao projeto de vida, sendo este um projeto de sociedade. Neste sentido, com a inserção da gestão democrática na escola do campo, é possível ter um mecanismo de diálogo para obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania.

Ao pensar sobre o caráter de luta e conquista em torno da educação campo, é válido lembrar que a escola possui o papel social e que através de suas ações de coletividade, ao realizar o planejamento das ações das práticas escolares, é capaz de requerer condições para a melhoria na vida do campo, reforçando o desenvolvimento comunitário e solidificando a relação com a comunidade.

É evidente que a gestão democrática contribui para a valorização das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos que ela perpassa, e também que o processo de democratização desses espaços forma um ambiente articulador de desenvolvimento de políticas sociais.

Seguramente, debater a gestão democrática na educação pública é impulsionar a construção de um projeto de educação pública com qualidade social e com função democrática para o efetivo exercício da cidadania.

Desse modo, na correlação de ideias entre Educação do Campo e sua função democrática, entendemos que os processos de democratização da educação transpõem todos os aspectos da educação brasileira. Mas cabe frisar que, para haver democracia na escola do campo, é preciso entender a realidade e as especificidades das escolas que se localizam no campo, a partir de suas realidades locais. Nessas realidades, por exemplo, os eventos em comunidade, sejam eles festas, reuniões, ou assembleias, propiciam a convivência mais efetiva entre os pares. Esses eventos podem e devem ocorrer no espaço da escola, que é um lugar de debates dos movimentos sociais que lutam por melhores condições de vida, de trabalho, e de

educação, contando com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, tendo a escola como espaço de irradiação da cultura (Freire, 2015).

Nessa perspectiva, essa participação tem sentido de ação, um movimento em que todos os sujeitos pensam de forma coletiva e agem sobre os rumos da escola, participando de seus segmentos, como o CDCE, conselho de classe, grêmio estudantil, equipe escolar, comunidade local, dentre outros, o que permite que essa participação efetiva fortaleça o diálogo e a identidade da escola. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2015, p. 90).

Nesta perspectiva, Freire (2005), em “Pedagogia do Oprimido”, traz boas reflexões sobre a importância do diálogo, no sentido de encontro, trocas, mostrando que não pode ser privilégio de alguns, antes, deve ser direito de todos, especialmente no ambiente educacional.

De acordo com Freire (2015):

Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2015, p. 91).

Para Freire, o diálogo é uma exigência existencial, e somente pelo diálogo verdadeiro, pelo respeito à palavra do outro, se poderá alcançar a gestão democrática, não só na escola do campo. Mas, em toda e qualquer instituição educacional. Assim como é elemento necessário para se alcançar as reais condições (em qualidade e quantidade) para o acesso à escola, possibilitando a participação da população nas tomadas de decisões e a participação coletiva dos estudantes na gestão do cotidiano e, ainda, para a criação de coletivos pedagógicos que possam pensar e repensar os processos geridos na escola, transformando-os em ações concretas (Caldart, 2009).

5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONTEXTO DA PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ/MT

Neste capítulo, nos empenhamos nas apreciações dos dados da pesquisa, colhidos através das entrevistas e da análise bibliográfica, buscando analisar a política de gestão democrática da educação do campo, no município de Aripuanã, e os limites e possibilidades de sua aplicação em duas escolas, a partir da Lei nº 042/2009 (Aripuanã, 2009).

Para melhor qualificar este trabalho, optamos por uma coleta de dados advinda do interior de cada uma das escolas pesquisadas, por meio das lentes dos sujeitos que integram (direta ou indiretamente) as duas escolas do campo escolhidas: Escola José de Alencar, na Comunidade Lontra, e Escola Trilha do Saber, na Comunidade Guariba.

Para estas análises da gestão democrática na educação do campo no município de Aripuanã, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen J. Ball e colaboradores, de forma específica, o contexto da prática. Mas, inicialmente, queremos ressaltar nosso compromisso ético e político assumido nesta pesquisa de mestrado, que poderia ter sido realizada em qualquer instituição. Mas, honrando nossa própria história, escolhemos duas escolas do campo, localizadas no município de Aripuanã, Mato Grosso, para sediar este estudo.

Queremos salientar, ainda, que, de acordo com declarações do então Secretário Municipal de Educação¹⁴, o município de Aripuanã, na data em que a pesquisa foi realizada, estava em terceiro lugar na microrregião, em termos de resultados de aprendizagens, de acordo com as avaliações externas. Em dados gerais, ocupava o 27º lugar, entre os 142 municípios do estado de Mato Grosso. Contudo, confirmamos nosso compromisso, pois a pesquisa seria realizada, ainda que tivesse como cenário um município que ocupasse a última colocação, na escala considerada.

Neste capítulo, nos empenhamos nas apreciações dos dados da pesquisa, buscando analisar a política de gestão democrática da educação do campo, no município de Aripuanã, e os limites e possibilidades de sua aplicação em duas escolas, a partir da Lei nº 042/2009.

Para melhor qualificar este trabalho, optamos por uma coleta de dados advinda do interior de cada uma das escolas pesquisadas, por meio das lentes dos sujeitos que integram (direta ou indiretamente) as duas escolas do campo escolhidas: Escola José de Alencar, na Comunidade Lontra, e Escola Trilha do Saber, na Comunidade Guariba.

¹⁴ Ermes José dos Reis, secretário de educação de Aripuanã há 8 anos, e um dos que participaram da construção do texto base da gestão democrática do município no ano de 2009.

Os dados levantados foram analisados à luz de autores que discutem e pesquisam sobre Educação do Campo, como base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe.

Nesta fase analítica, nosso olhar volta-se para o Contexto da Prática, e entendemos que as políticas se tornam reais, tomam vida, são reinterpretadas e recriadas, conforme as necessidades reais de cada instituição, a partir das posições assumidas ou abdicadas pelos sujeitos que estão no dia a dia da escola, ou que fazem a educação acontecer, mesmo estando ausentes do espaço escolar. É neste contexto que pautamos a importância da gestão escolar democrática, pensando no envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões e nas pequenas atividades diárias.

Assim, de acordo com Dourado (2007):

[...] a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (Dourado, 2007, p. 922).

Pensando nas relações sociais em que são forjadas as reais condições para a materialização dos processos educacionais nas escolas pesquisadas, entrevistamos alguns dos agentes dessas relações, pautando questões básicas do cotidiano escolar e do funcionamento da gestão democrática nas escolas do campo em Aripuanã-MT.

Para bem apresentar os sujeitos participantes do estudo, organizamos três quadros representativos que mostram informações básicas de cada um deles.

Quadro 4 - Escola José de Alencar – Comunidade Lontra

Nome	Formação Função	Tempo de Serviço	Pertencimento à comunidade
Alciene S. Siqueira	Licenciatura em Matemática Coord. Pedagógica	06 meses na função de Coordenação	Está na escola há um ano

Fonte: a autora (2024).

Quadro 5 - Escola Trilha do Saber – Comunidade Guariba

Nome	Formação/Função	Tempo de Serviço	Pertencimento à comunidade
Adriana S. de Freitas	Pedagogia Professora	11 a 15 anos	Nasceu e vive na Comunidade
Ailton P. dos Santos	Pedagogia Professor	21 a 25 anos	Nasceu e vive na Comunidade

Fonte: a autora (2024).

Quadro 6 - Representantes das escolas na Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã

Nome	Formação/Função	Tempo de Serviço
Alextania P. da Silva	Pedagogia Diretora	02 anos na direção das escolas do campo
Ermes José dos Reis	Licenciatura em Geografia Secretário Municipal de Educação	08 anos como Secretaria Municipal de Educação

Fonte: a autora (2024).

Interrogamos um representante da Escola José de Alencar, dois representantes da escola Trilha do Saber, e dois representantes da Semec, por exercerem funções relacionadas às escolas, no âmbito da educação municipal.

Na sequência, apresentamos imagens das duas escolas investigadas, a fim de ilustrar as peculiaridades de cada uma delas e nos aproximar dos sujeitos e do ambiente da pesquisa. Dessa forma, por meio da junção texto-imagem, nos aventuramos numa análise mais assertiva.

A Foto 3 contém um mosaico de diferentes espaços da Escola Municipal José de Alencar:

Foto 3 - Escola Municipal José de Alencar



Fonte: a autora (2024).

Vemos, no canto superior esquerdo, a frente da escola; à direita, o muro que cerca a instituição; abaixo, a lateral da escola, onde se encontra uma área com brinquedos; e, por último, a horta da escola, que é mantida por professores e estudantes.

As ilustrações a seguir são relativas à Escola Trilha do Saber. A Foto 4 traz uma imagem frontal da escola; a Foto 5 mostra, no canto superior esquerdo, o Rio Guariba, ao lado, o parque infantil, e abaixo, uma casa da comunidade ribeirinha que foi contemplada com a instalação de placas solares. É possível notar, nesta última imagem, o quão próximo o rio está das residências. Está próximo também da escola. No período em que a pesquisa foi desenvolvida nesta escola, em julho de 2024, o Rio Guariba estava com o leito baixo. Vejamos:

Foto 4 - Escola Municipal Trilha do Saber



Fonte: a autora (2024).

Foto 5 - Rio Guariba; parque infantil da escola e casa da comunidade ribeirinha



Fonte: a autora (2024).

Organizamos as análises em três subseções, diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa: 1) Analisar a política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã; 2) Verificar os desafios enfrentados na gestão democrática da educação do campo e suas particularidades, no município de Aripuanã; e 3) Identificar os limites e possibilidades de aplicação dos princípios que norteiam o modelo de gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã.

5.1 Política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã: algumas aproximações

Para início desta subseção apresentamos o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, que teve a oportunidade de participar da elaboração da redação preliminar da lei municipal, que organiza e estabelece a Lei de Gestão Democrática no Município de Aripuanã.

Em 2009, eu comecei a trabalhar dentro da Secretaria de Educação como Assessor da professora Rogéria, que era secretária municipal de educação naquele período, e começamos a discussão sobre a possibilidade de criar-se uma lei de gestão democrática. É aí que entra o nosso processo, a Lei de Gestão Democrática foi pensada nesse período, de maneira que a gente possibilitasse uma direção não indicada, mas que a comunidade escolhesse essa gestão democrática, tá, então, esse é o primeiro

início, é o nosso início, o nosso processo começa aí, tá [...] na construção do texto base da gestão democrática do município de Aripuanã (Ermes José dos Reis, Secretário de Educação de Aripuanã – Entrevista concedida em julho de 2024).

Ao que nos parece, os encaminhamentos para a sanção da referida lei foram ágeis, se considerarmos a trajetória de grande parte da legislação brasileira, até mesmo a LDB, que teve seu texto base aprovado em 1996, fruto de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996).

A gestão democrática surgiu no Brasil com a Constituição Federal de 1988, sendo, posteriormente, estabelecida com a LDB de 1996, com o processo de descentralização da gestão escolar. Contudo, de acordo com o Secretário Ermes, naquela época (2009), o estado de Mato Grosso praticamente ainda não tinha gestão democrática. Então, foi uma construção estabelecida principalmente pela observação de legislações semelhantes.

Uma das razões que nos move a desenvolver esta pesquisa é a percepção da importância da autonomia da escola para a comunidade escolar. Consideramos o papel da gestão democrática na ampliação progressiva dessa autonomia.

A entrevista de Ermes foi bastante explorada nessas análises, visto que estamos trabalhando com uma política pública específica, e, não por acaso, ele, sendo um dos sujeitos da pesquisa, participou da construção da Lei, em um momento em que ela própria era apenas um sonho, ou um simples rascunho.

Com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, podemos dizer que ele participou efetivamente dos três contextos que buscamos contemplar neste trabalho: o contexto da influência, determinado pelas agendas governamentais, exigências sociais e pelas ideologias diversas; o contexto de produção de texto, que, conforme relatamos, não se encerra na redação do documento formal, implicando, também, na construção de discursos e narrativas que podem favorecer (ou não) sua aceitação pelas diferentes esferas da sociedade. E, por fim, o contexto da prática.

Na sua declaração, ele explica detalhadamente a fase inicial da constituição da Lei nº 042/2009:

Eu me lembro... que esse projeto de lei deu bastante trabalho inicialmente tá, porque nós não tínhamos uma ideia clara de como proceder, e gestão democrática quase sempre é entendida como a escolha de diretor e coordenador nas escolas. Esquece-se do PPP, esquece-se das outras situações, CDCE. Nós ainda tínhamos as tais de APMs, então, aos poucos, [...] passamos a entender que gestão democrática tem que ter a participação ativa de pais, alunos e profissionais na construção dos PPPs, dos regimentos internos e que a direção das escolas deveria, sim, ser escolhida pelos representantes da escola, pais e profissionais de cada escola (Ermes José dos Reis, Secretário de Educação de Aripuanã – Entrevista concedida em julho de 2024).

Por mais que os agentes formuladores da Lei não tivessem a plena clareza de como proceder, a declaração do então secretário demonstra certo entendimento do que vem a ser a gestão democrática, concebendo-a em sentido amplo, envolvendo a participação dos diversos agentes que constituem a escola.

Seguimos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa e avançamos para uma dimensão que envolve a participação da comunidade escolar, desde o contexto da produção de texto, até o contexto da produção da prática, onde centramos maiores esforços.¹⁵

De acordo com Oliveira (2022),

A participação consciente e crítica favorece um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações que se operam no contexto de um Sistema Municipal de Ensino sendo, ainda, uma necessidade fundamental ao exercício democrático. Com vistas à ampliação dos espaços participativos todos os sujeitos envolvidos no processo educacional devem ter a oportunidade de expressar suas ideias e de contribuir para o fortalecimento das políticas sociais projetadas e executadas no espaço das instituições educativas (Oliveira, 2022, p. 8).

Em consonância com Oliveira, demos continuidade à entrevista com Ermes e o questionamos sobre as vozes presentes e ausentes na construção do texto da lei, e ele fez a seguinte declaração: “A lei foi pensada realmente pela secretaria! Houve a participação de um grupo de profissionais da educação. Mas, houve ausência, especialmente, dos familiares nessa construção de gestão democrática.” (Ermes José dos Reis, Secretário de Educação de Aripuanã – Entrevista concedida em julho de 2024).

A franqueza nos chama a atenção. Considerando o contexto da época e, ainda, que nem mesmo os profissionais da educação, que estavam à frente deste trabalho, tinham a compreensão da dimensão de uma Lei de Gestão Democrática, inferimos que a ausência da participação das famílias na formulação da Lei está diretamente relacionada à não compreensão tanto da possibilidade quanto da necessidade dessa participação.

Se, no início de todo o processo, na fase de produção do texto da lei, faltou a participação das famílias, o contexto atual sugere que essa realidade tem mudado, no que diz respeito às escolas do campo de Aripuanã.

¹⁵ A APM é uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais da Educação e dos pais de alunos em uma escola. Ela é estruturada para que todos eles opinem e colaborem na rotina da gestão com o objetivo de influenciar de forma positiva no aprendizado e na qualidade da educação oferecida em cada unidade. A APM permite que famílias e escola mantenham diálogo contínuo e promove, de maneira democrática, a integração entre a comunidade e a instituição de ensino. Funciona como um órgão colegiado e não deve assumir ou representar motivações que não sejam educacionais. Fonte: Revista Educação – Associações de Pais e Mestres: entenda o que são e como funcionam (revistaeducacao.com.br)

Quando questionada sobre a participação das famílias nas reuniões convocadas pela instituição de ensino, a Professora Adriana nos deu a seguinte resposta:

Participo ativamente e tenho autonomia e oportunidades para discutir e expressar opiniões, insatisfações e dúvidas! Sempre participei quando minha filha estudava, e agora, com o meu neto, continua a mesma coisa, sempre participando, tendo autonomia de falar e oportunidade de expressar as dificuldades. Sempre expressei alguma demanda e busco cobrar alguma coisa de melhoria (Adriana S. de Freitas, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024).

Neste caso, mesmo participando da pesquisa, enquanto profissional docente, a professora Adriana respondeu à questão como mãe e avó de aluno da Escola Trilha do Saber. Também fez importantes apontamentos do ponto de vista profissional, já que é professora da escola Trilha do Saber, como observamos a seguir:

A comunidade, nesse contexto escolar, participa muito bem, aqui é uma comunidade ativa, se tem alguma dificuldade todo mundo se junta para resolver. Eles, os pais, ajudam bastante, até na construção da estrada da escola que não tinha, os pais ajudaram com seus barquinhos, puxando material, na limpeza, e até com mão de obra. (Adriana S. de Freitas, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024).

Neste sentido, o Professor Ailton P. dos Santos confirma:

Aqui tem um Conselho de Pais, tem as atividades nas escolas, que os pais vêm participar. Quando convocada, a comunidade sempre participa! Aqui na escola é muito boa essa participação, sempre que tem as reuniões, eles vêm, sempre estão participando, porque a gente, como diferente da cidade, né, a gente conhece todo mundo, os pais, às vezes, são compadres ou são vizinhos, então, eles estão sempre vivenciando né, e participando de qualquer evento, de qualquer atividade escolar que a gente convida. Isso também é interessante para a comunidade se fortalecer (Ailton P. dos Santos, Professor – Entrevista concedida em julho de 2024).

Essa participação das famílias é fundamental para a consolidação da escola do campo como espaço de convivência e de múltiplas aprendizagens. A participação da comunidade na escola do campo é essencial para o desenvolvimento do sentimento de pertença, que gera o senso colaborativo e de proteção, voltado para a melhoria do ensino-aprendizagem.

A democratização do ambiente escolar passa, também, pelo envolvimento com a comunidade, base necessária para uma educação cidadã, que extrapola o ambiente escolar, por meio da formação direcionada aos pais, numa perspectiva política de conhecimento, organização e, quiçá, da autonomia para a governança da própria comunidade.

A escola, no meio rural, é muito mais que um espaço de escolarização, sendo, em muitos casos, referência para a comunidade (Alves; Santos, 2015). Nesse sentido, a escola Trilha do Saber, que fica a 180 km de Aripuanã, mostra ocupar esse lugar, pois, de acordo com uma declaração da diretora Alextania P. da Silva (que administra a escola pessoalmente e

remotamente, a partir da Semec), a participação das famílias nas expressões da escola alcança 99%. A declaração da diretora está em consonância com as afirmativas dos professores representantes da escola.

Já na Escola José de Alencar, observamos que ainda há um percurso a ser trilhado, no sentido de melhorar a participação das famílias. Vejamos a narrativa da professora e coordenadora Alciene S. Siqueira:

Esse ano eu tô tentando trazer a comunidade mais próxima da escola, pra gente trabalhar juntos, pois não percebi, ainda, essa interação, então, tô tentando fazer com que os pais participem mais, né, não só em questão de reclamação. Mas participar da vida escolar mesmo, tanto dos alunos como da escola em si. A gente vai tentando... Este é o primeiro ano, né, lá para o segundo ano vai estar melhor (Alciene S. Siqueira, Coordenadora Pedagógica – Entrevista concedida em julho de 2024).

Alciene é concursada, chegou na escola há pouco mais de um ano para lecionar matemática e, seis meses atrás, acabou assumindo a coordenação pedagógica, conciliando as duas funções, sendo 10 horas em sala de aula e 30 horas na coordenação da escola.

A declaração da coordenadora Alciene vai ao encontro da afirmação da diretora Alextania, no que diz respeito à participação da Comunidade Lontra nas ações da escola José de Alencar.

Uma nova coordenadora que chegou tá tentando, tá fazendo um trabalho diferenciado para aproximar pais e familiares, na primeira reunião que ela fez com os pais, ela ficou chateada e desanimada, porque foram pouco os pais [...] agora, no segundo bimestre, na reunião que teve, a participação praticamente dobrou, da primeira. Então... assim... é um processo que a gente tá buscando, tá correndo atrás, não é uma coisa fácil, mas a gente não deixa de fazer e os que participam, questionam, buscam saber o porquê de cada ação (Alextania P. da Silva, Diretora – Entrevista concedida em julho de 2024).

Nessa direção, Ermes complementa: “a participação da comunidade para nós, é muito importante. Nos últimos três anos especialmente após a pandemia, nós observamos um retorno significativo das famílias as escolas. Isso para nós, é muito importante!” (Ermes José dos Reis, Secretário de Educação de Aripuanã – Entrevista concedida em julho de 2024).

Quando a comunidade se sente acolhida em suas necessidades, percebendo um retorno, especialmente por parte da gestão escolar, sente-se encorajada a participar, não só expressando verbalmente suas ideias e anseios, mas também colocando a mão na massa, como bem disse a professora Adriana, em entrevista.

É preciso, pois, romper com a lógica massificadora que tem historicamente desconsiderado a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos

diferentes sujeitos sociais que agem no interior da escola. Assim, o pluralismo torna-se garantia de um ambiente efetivamente democrático na Escola do Campo, que visa à igualdade de direitos (Brasil, 2006, p. 44).

5.2 Desafios enfrentados na gestão democrática da Educação do Campo em Aripuanã

Discutir gestão democrática no âmbito educacional não é tarefa fácil, nem mesmo para especialistas em educação.

A gestão democrática da escola é um assunto deveras amplo, pois trata de conceitos como gestão e democracia, que detêm uma multiplicidade de abordagens e práticas sociais. A produção acadêmica, no campo das ciências da educação, sobre a gestão democrática da educação e da escola, é significativa, contudo, a temática da especificidade da gestão democrática da escola e da educação do campo é um fenômeno ainda pouco estudado no interior das ciências da educação (Martins, 2012, p. 112-113).

Para além do seu aspecto conceitual, queremos ressaltar o alcance da gestão democrática, especificamente nesta pesquisa, concebendo-a como condição estruturante da efetividade da educação. Assim, envolve diferentes entidades e organismos integrantes do Sistema Municipal de Ensino, além de uma diversidade de agentes, em uma proposta de corresponsabilidade por cada estudante e pelo coletivo da escola, sobretudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, mas também ao desenvolvimento de todas as ações.

No que tange ao município de Aripuanã, de acordo com a Lei Complementar nº 42/2009, em seu Art. 64:

A gestão das Unidades Escolares que possuem 150 (cento e cinquenta) alunos ou mais, e dos Centros de Educação Infantil que possuem 85 (oitenta e cinco) alunos ou mais, será exercida pelo Diretor, nos demais casos a direção será exercida por um diretor vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Redação dada pela Lei Complementar nº 134/2018) (Aripuanã, 2009, n.p.).

A Lei deixa claro, portanto, que não será disponibilizado diretor(a) escolar a Unidades menores. Em razão disso, “há uma direção dentro da Secretaria de Educação, que é mantida até hoje, para o atendimento dessas escolas com menos de 150 alunos”, como afirma Ermes José dos Reis, Secretário Municipal de Educação – Entrevista concedida em julho de 2024).

Ainda conforme Ermes, é consenso na Semec a necessidade de atender às demandas das escolas do campo. Contudo, essas demandas só podem ser atendidas por meio da direção¹⁶

¹⁶ Na Escola Trilha do Saber, quem se responsabiliza pelas demandas e faz a ponte com a Semec é o professor Ailton, que mora na comunidade local (próximo da escola). Para ele, a chegada da internet facilitou muito este processo. Na Escola José de Alencar a responsável é a professora e coordenadora Alciene, que também reside na comunidade.

remota, como o especificado pela lei, porque este atendimento envolve questões burocráticas relacionadas a diferentes dimensões.

No caso da nossa pesquisa, a Lei, em seu Artigo 64, no que diz respeito à quantidade de estudantes atendidos, envolve as duas escolas. Assim sendo, para a Escola José de Alencar foi disponibilizada uma coordenadora local. Ou seja, foi designada uma professora, que além de exercer a função docente, assume também a responsabilidade pela escola: “Então, o que nós fizemos a partir de 2018, 2019 nas escolas do campo, nós temos a direção central, que fica aqui na secretaria, nós procuramos estipular um representante da escola na escola, que nós chamamos de coordenador do campo”. (Ermes José dos Reis, Secretário Municipal de Educação – Entrevista concedida em julho de 2024).

Por sua vez, a escola Trilha do Saber, não tem (ainda) um coordenador pedagógico nomeado para o exercício da função, neste caso, os professores, e de forma específica, o Professor Ailton (que nasceu na comunidade e mora mais próximo escola), responde pelas demandas diárias e se responsabiliza pelos cuidados do prédio escolar, enquanto não chega a assistência da direção em demandas esporádicas e momentâneas.

Do ponto de vista legal, a política de gestão democrática da educação, no município de Aripuanã, no que diz respeito ao processo de eleição para diretores e à nomeação deste profissional, está cumprindo efetivamente a lei. Contudo, os desafios enfrentados nas duas comunidades escolares pesquisadas, podem estar diretamente (não somente) relacionados à ausência de um diretor local, exercendo o cargo na escola, acompanhando o dia a dia dos trabalhos, conhecendo e vivenciando suas particularidades, cotidianamente.

A Escola José de Alencar, que tem aproximadamente 60 estudantes, não conta com a direção no local, mas conta com uma coordenadora pedagógica, que, pelas especificidades da escola, também atua em sala de aula. Alciene, professora e coordenadora da escola, tem uma carga horária de 40 horas semanais, distribuídas entre a função docente e a coordenação pedagógica. Em entrevista, Alciene declara:

Dessas 40 horas: 10 horas é destinado para as aulas de matemática, em turmas multisseriadas, aí, quando estou nessas 10 horas de sala de aula, eu não fico específico só para dar aula. Qualquer problema que tiver na escola, alguma coisa que precisa, eles me chamam. Então, na verdade assim, a coordenação é as 40 horas, né. E, dentro dessas 40 horas, 10 horas estou em sala. Eu respondo pela coordenação devido ao fato, de que, a diretora fica na cidade! Então, geralmente, qualquer probleminha, qualquer situação aqui, sou eu quem tenho que resolver! (Alciene S. Siqueira – Entrevista concedida em julho de 2024).

Por mais que Alciene tenha competência pedagógica e administrativa, aliada à boa vontade, parece humanamente incompatível desempenhar a função docente ao mesmo tempo

em que exerce a coordenação pedagógica (durante as 10 horas em que atua em sala de aula) especialmente por se tratar de uma turma multisseriada.

Analisando a política de gestão democrática da educação do campo, no município de Aripuanã, podemos considerar esta situação como um dos grandes desafios enfrentados pelos atores sociais que estão no dia a dia, frequentando estas escolas.

Não se trata de procurar culpados, nem tampouco de isentar o poder público municipal. Sabemos que são situações inusitadas, tanto para gestores municipais, quanto para a comunidade escolar. Enfim, estamos lidando com dados reais e precisamos evidenciá-los, trazê-los para o debate, refletir sobre.

No caso acima mencionado, nos referimos a uma escola distante 30km da cidade, com um contingente de aproximadamente 60 estudantes. Com todas as demandas próprias das instituições escolares, acrescidas das particularidades da escola do campo. Não se trata de algo simples, é preciso reconhecer.

A Escola Trilha do Saber vive uma situação complexa, por se tratar de uma escola ribeirinha (banhada pelo Rio Guariba, afluente do Rio Aripuanã). Às suas margens formou-se uma comunidade que pratica a sustentabilidade e sobrevive da extração da seringa (borracha), coleta de castanhas do Pará e produção de farinha. Além de ser uma escola do campo, tem uma particularidade: o transporte dos estudantes é feito por meio de uma lancha escolar, ou barco escola (Foto 6). Esta situação é complexa, porque demanda uma organização diferenciada, envolvendo até mesmo um calendário escolar próprio.

Foto 6 - Lancha escolar da Escola Trilha do Saber



Fonte: a autora (2024).

A diretora Alextania explica que

A Escola da Trilha do Saber está situada numa comunidade Ribeirinha, numa realidade totalmente diferente. Assim sendo, os desafios de lá são muito grandes! Eles têm um calendário diferenciado, com período de aula no período da chuva, devido às crianças morarem todas, na beira do rio. Daí a lancha passa, pega os alunos e leva para escola. Quando o rio seca, que baixa e não tem mais como navegar, as aulas são remotas, em vez dos professores mandar as apostilas, eles vão até a casa dos alunos, passam o dia lá, fazendo numa espécie de revezamento, cada dia numa casa diferente, para estar orientando esses alunos (Alextania P. da Silva, Diretora – Entrevista concedida em julho de 2024).

A Escola Trilha do Saber tem um calendário diferenciado, organizado de acordo com os períodos da seca e das cheias do Rio Guariba. Ou seja, o atendimento na escola só ocorre no período das águas, ou na estação das chuvas. Situações como essas são previstas para a escola do campo, a própria LDB assegura este acomodamento no calendário escolar:

Com a promulgação da lei, a educação do campo passa a ser contemplada, ficando estabelecido no Art. 28, que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, inclusive com organização escolar própria, adequando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Alves; Santos, 2015).

Segundo relatos da professora Adriana, o trabalho com a lancha escolar, meio de transporte adquirido em 2014, para facilitar o traslado dos estudantes até a Unidade Escolar, só acontece no período das cheias. Ela conta que “A lancha demora em torno de uma hora e meia a duas horas de viagem para buscar os alunos, de acordo com as intempéries diárias. Ela vem cedo, com os alunos e retorna à tarde depois das atividades” (Adriana S. de Freitas, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024).

Condições como estas não são comuns, mas são encontradas no cenário brasileiro e mato-grossense, quando o assunto é educação do campo:

Precisa-se reconhecer o campo como um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil, o que determina que suas práticas educativas sejam por esses conceitos direcionados (Alves; Santos, 2015, p. 61).

Interessante registrar que os dois sujeitos da pesquisa, representantes da Escola Trilha do Saber, são oriundos da própria escola, nativos da Comunidade Guariba-Roosevelt. São moradores da comunidade, que se qualificaram para a função docente, pensando tanto numa profissão como foram movidos por ideais, no desejo de contribuir, de alguma forma, com a comunidade.

Na entrevista com o professor Ailton, essa assertiva fica bem evidente. No que diz respeito, ao seu trabalho como professor da Escola Trilha do Saber, fez a seguinte declaração:

Comecei como contratado e aí, ao longo dos anos, comecei a pensar em estudar e ter uma melhor formação, para atender meus alunos. E só a partir de 2020, consegui fazer o meu curso de pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso, a Unemat. Fiz o meu curso à distância e foi um desafio. Mas, consegui vencer e hoje tô aí, continuo aqui, né, trabalhando nessa comunidade onde me sinto honrado em sempre trabalhar (Ailton P. dos Santos – Entrevista concedida em julho de 2024).

Sendo filhos da Comunidade, Ailton e Adriana conhecem cada centímetro daquele espaço. Acompanharam seus pais e seus avós neste percurso comunitário, desenvolveram o sentimento de pertença, que encerra a participação e o comprometimento com os moradores locais, e isso é muito importante para o desenvolvimento coletivo e para a preservação da cultura de um povo.

É preciso considerar o processo de produção do sujeito do campo, valorizando os conhecimentos prévios práticos adquiridos através de suas experiências, relações sociais e tradições históricas que esse aluno vivencia ao longo de sua vida. Um dos principais elementos que consolidam e dão solidez à prática da educação do campo no momento vivido é o envolvimento com a comunidade (Alves; Santos, 2015, p. 61)

A professora Adriana passou por um processo semelhante, como evidencia a sua declaração:

Então, eu nasci nessa comunidade. Meu avô veio para cá, há muitos anos atrás, para explorar a seringa (borracha), nasci por parteira, que era minha avó. Cresci aqui, estudei nessa comunidade, depois eu casei, virei mãe [...] comecei a trabalhar na escola porque veio dois professores da cidade, mas não se adaptaram na realidade da comunidade. Um dia, eles abandonaram e voltaram para sua localidade e ficou a escolinha sem professor. E aí, eu vi naquelas crianças, né, a minha filha, principalmente... Aí eu assumi a responsabilidade e ainda tô trabalhando até hoje, desde 2012 (Adriana S. de Freitas – Entrevista concedida em julho de 2024).

No mesmo relato, a professora Adriana afirma que voltou a estudar por conta da responsabilidade assumida com as crianças: “Eu voltei a estudar de novo. Aí você começa a voltar a viver... eu falo que volta a viver de novo né. Que você começa a participar das coisas da sociedade, voltar a lê, voltar a estudar né! E também ajudar a buscar qualidade de vida para a comunidade”. (Adriana S. de Freitas – Entrevista concedida em julho de 2024)

As respostas dos professores Ailton e Adriana indicam profundo envolvimento com a comunidade escolar. Perguntamos ao professor Ailton, que também trabalha com turmas do ensino fundamental multisseriadas, como a comunidade escolar reage quando surge algum evento ou problema, pois queríamos saber quem realmente assume a liderança para a resolução

dessas situações. Ao que ele respondeu: “Ah! Geralmente é eu né, que sempre que fico à frente né, porque eu moro aqui próximo da escola, então, eu também... além de trabalhar na escola, também cuido dos patrimônios da escola, aqui” (Ailton P. dos Santos, Professor – Entrevista concedida em julho de 2024).

Assim como a Escola José de Alencar, a Escola Trilhas do Saber também não tem diretor constituído na própria instituição, essas unidades escolares são direcionadas por um gestor que administra a escola de forma direta e indireta (remotamente), por meio do trabalho redobrado dos professores e coordenadores que lá estão.

Com base nas leituras realizadas e nos depoimentos do professor e das professoras lotadas nas escolas pesquisadas, entendemos que um dos grandes desafios é, realmente, o exercício da dupla função (professor/coordenador) pelos profissionais docentes. Mas sabemos que não é só isso.

Dentre as dificuldades para o desenvolvimento da educação do campo estão as **precárias condições** para o seu funcionamento como, por exemplo, classes superlotadas, **classes multisseriadas**, falta de maiores investimentos em capacitações dos professores, insuficiência de materiais didáticos, **infraestrutura inadequada** das escolas, dentre outras. Essa realidade aponta para o fato de que, há muito, a educação do campo vem sofrendo as consequências da falta de comprometimento do Estado, órgão mantenedor, responsável em primeira instância (Alves; Santos, 2015, p. 61, grifos nossos).

Dentre as características encontradas nas escolas pesquisadas, por meio das lentes dos agentes escolares entrevistados, confirmamos existência das classes multisseriadas nas duas escolas. Consideramos que essa particularidade comumente é encontrada nas escolas do campo e mesmo em algumas escolas dos centros urbanos.

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo (Hage, 2011, p. 101)

De acordo com o inciso IV, do Artigo 24 da LDB 9.394/96, podem ser organizadas classes ou turmas, com alunos de séries distintas, em situações específicas e de acordo com necessidades locais.

No caso das duas escolas pesquisadas, certamente as turmas multisseriadas são arranjos necessários, pelas especificidades de cada uma. Contudo, precisamos reconhecer o quão

desafiador é o trabalho com turmas multisseriadas, não somente para professores, mas, também para os estudantes envolvidos.

Quanto à atuação do professor, especialmente nas classes multisseriadas, verifica-se que: (1) há um acúmulo de tarefas para o professor que, além de ser docente, é muitas vezes também gestor escolar, secretário e funcionário administrativo; (2) existe um grande isolamento do trabalho docente, na medida em que o professor trabalha sozinho, praticamente sem contato com outros professores, orientadores e supervisores (Brasil, 2006, p. 66-67).

Ao que nos parece, registramos, até aqui, ao menos dois desafios enfrentados na gestão democrática da educação do campo no município de Aripuanã: o exercício da dupla função pelos profissionais docentes (professor/coordenador); e o trabalho com as turmas multisseriadas, especialmente no que diz respeito à implementação curricular. Entretanto, salientamos que nenhum dos sujeitos entrevistados apontou para estas situações como circunstâncias desafiadoras, ou dificultosas.

Compreendemos a posição dos sujeitos, até porque este silenciamento pode ser uma forma de se proteger, já que em pequenos municípios, são grandes as possibilidades de que os sujeitos de uma pesquisa sejam reconhecidos pelos seus pares e gestores, principalmente quando se trata de pesquisas desenvolvidas em comunidades do campo.

5.3 Limites e possibilidades da gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã

Para identificar os limites e possibilidades de aplicação dos princípios que norteiam o modelo de gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã, buscamos compreender as concepções de Gestão democrática adotadas pelos sujeitos da pesquisa. Num processo de intercambiamento entre a prática e o fundamento teórico que reflete sobre a problemática da gestão democrática na escola. Questão que implica num processo de governação da unidade escolar num movimento dialético de experiência e formação permanente que convergem a um aprendizado no exercício da democracia.

De acordo com a professora Alciene: “Gestão democrática é onde tem a participação de todos, onde todos têm o seu direito. Desde a zeladora, até professores e pais dos alunos. Tudo de acordo com a lei, não se pode querer uma gestão democrática fugindo da Lei” (Alciene S. Siqueira, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024). A declaração da professora

Alciene está em estreita relação com os documentos legais, visto que, de acordo com o Ministério da Educação:

A gestão democrática pode ser considerada 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 a maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações (Brasil, 2006, p. 42).

Mais do que qualquer coisa, a transparência torna-se uma questão ética, pois está intrinsecamente ligada à ideia de escola como espaço público. A gestão democrática garante a transparência das ações da escola como instituição pública que tem o compromisso social de “prestar contas” de seu trabalho à sociedade (Brasil, 2006, p. 43).

A participação de todos os segmentos que compõem o processo educativo, nas tomadas de decisões, é basilar. Quando a professora diz que não é possível praticar a gestão democrática ‘fugindo’ da Lei, é porque a própria legislação exige o compromisso ético com o bem público, por meio da contínua prestação de contas, não somente no que se refere aos recursos aplicados, mas também aos resultados práticos, que ocorrem em cada instituição escolar. Neste sentido, o então secretário de educação de Aripuanã se pronuncia, enquanto gestor público municipal:

A gestão democrática não passa só pelo PPP, pelo CDCE, pelo regimento. Passa, também, pela prestação de contas dos diretores, coordenadores à sua comunidade. Ou seja, cada escola tem recursos que recebe, tanto da prefeitura, quanto do governo federal, e ele precisa prestar conta não só dos recursos, mas também do processo de ensino e aprendizagem. Isso é muito importante [...] A educação, por muitos anos, foi considerada como gasto. A gente não consegue entender a educação como gasto, mas como investimento. Para justificar investimento, nós temos que mostrar também resultados. (Ermes José dos Reis, Secretário Municipal de Educação – Entrevista concedida em julho de 2024).

Considerando a dimensão da escola como espaço político, que precisa do comprometimento dos diferentes atores sociais, que constituem estes espaços e pensando no direcionamento de todas as ações, para que aconteçam de forma integrada, ele reiterou seu apontamento sobre o compromisso político e social de uma gestão, que se queira democrática.

Gestão democrática é, antes de mais nada, uma vontade política, sendo uma vontade política, **a educação tem que começar da intenção política do gestor municipal** [...] com a **valorização da gestão democrática!** Com o investimento em infraestrutura, em equipamentos, em formação! Esses são os pilares, se você não tem vontade política de isso acontecer, você não terá gestão democrática na sua escola (Ermes José dos Reis, Secretário Municipal de Educação - Entrevista concedida em julho de 2024, grifo nosso).

Além dos pilares mencionados, é importante considerar a dimensão participativa da comunidade escolar, como uma das possibilidades mais promissoras para o sucesso da gestão democrática nas escolas de modo geral, e, de forma particular, nas escolas do campo, no

município de Aripuanã. Segundo o Ministério da Educação, os elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser notados como: participação, autonomia, transparência e pluralidade (Brasil, 2006).

Ademais: “Cabe destacar que o sentido político aqui desenvolvido não se refere à política partidária, mas sim a toda ação consciente e intencional que visa manter ou mudar a realidade nas suas diversas dimensões”. (Brasil, 2006, p. 50)

Numa outra perspectiva, podemos considerar a manutenção da redação da Lei 042/2009, desde sua publicação, como limitadora da GD nas escolas do campo, no município de Aripuanã, no que diz respeito ao número de alunos, para que seja autorizada a nomeação de um diretor ou uma diretora e coordenador, permanentemente na escola. Essa redação é mantida inalterada há quinze anos, o próprio secretário afirmou, em entrevista, que a lei já passou por várias alterações, mas ainda não contempla essa necessidade.

A construção preliminar do texto base buscou estabelecer um quantitativo acima de 150 alunos por escola, para que pudesse ser disponibilizado um diretor ou diretora, para atuar na instituição. Assim sendo, nenhuma das duas escolas pesquisadas contam com um(a) diretor (a) na própria instituição, o que não extingue a autonomia pedagógica dos(as) professores(as) e também não inviabiliza o processo formativo na unidade escolar, especialmente porque há comprometimento da equipe com os princípios da democracia, já que a finalidade social da educação é a formação sujeito livre, cidadão.

Na construção da Lei 042/2009, a princípio, foi decidido coletivamente, por aquela equipe, que seria disponibilizada uma direção central, dentro da Semec, para o atendimento das demandas das escolas com menos de 150 alunos, sejam elas no campo ou na zona urbana. Desse modo, a Lei de Gestão Democrática, embora tenha sido bastante alterada nesse espaço de tempo, em sua essência, nesse aspecto ainda permanece a mesma.

Outra possibilidade que consideramos positiva no exercício da Gestão democrática nas escolas do campo, no município de Aripuanã, diz respeito às relações de poder dentro do contexto da escola e entre os profissionais que atuam na escola e os órgãos oficiais (dirigentes educacionais) que atuam na secretaria de educação.

Geralmente são organizadas reuniões mensais na Semec, com todos os diretores e coordenadores, buscando discutir as demandas que surgem dentro da escola, por meio de um colegiado permanente. Ao que nos parece, nessas reuniões todos têm autonomia para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações ou dúvidas relacionadas às instituições que presidem. Neste sentido, a coordenadora da escola José de Alencar, declara:

Aqui ninguém recebe pressão, não! Pelo contrário, quando assumi a coordenação as coordenadoras da cidade, a Silva, a Nilzia, sempre me falaram que no surgimento de qualquer problema, que eu poderia contar com elas, e eu conto com elas mesmo! Sempre que preciso, entro em contato com elas, que me tratam super bem! São super educadas! E, como a diretora fica na cidade eu também tenho total liberdade de tomar decisões aqui. E só passo para elas. Com os professores também, a gente tem uma liberdade para troca de ideias, eu sempre respeito, né! Porque eu tô só na função, né! Eu não sou responsável por tudo, aconteceu alguma coisa, a equipe inteira tem que estar de acordo, né! (Alciene S. Siqueira, Coordenadora – Entrevista concedida em julho de 2024)

Sobre o mesmo tema, interpelamos o professor Ailton, da Escola Trilha do Saber, já que é ele quem responde sobre eventuais casos que acontecem na escola, por ser professor e morador da comunidade, residindo próximo da escola. Perguntamos se consegue manter o diálogo com a Semec, expressando insatisfações ou dúvidas, e ele respondeu:

Sim! A gente consegue sim, em um tempo atrás, era mais difícil, né, devido essas questões de acesso, né, a comunicação ficava mais difícil. Mas, aí, depois da chegada da internet¹⁷ isso facilitou né, porque, às vezes, não precisa a gente ir na cidade ou a diretora vir aqui para resolver alguma coisa, né, então, nisso facilitou bastante e a gente também recebe todo o suporte da Semec, com materiais, alimentação para os alunos... A gente não tem do que reclamar, porque sempre a gente tá tendo apoio: apoio pedagógico também, né, com as coordenadoras, isso também facilita o trabalho da gente aqui! (Ailton P. dos Santos, Professor – Entrevista concedida em julho de 2024)

Essa liberdade para participar, opinar, escutar e ser escutado, é fundamental para promover a corresponsabilidade de todos que participam dos processos escolares e sentem-se responsáveis, de alguma forma, pela proposta educacional da escola do campo. Lembrando que tudo deve convergir para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, razão de ser da escola.

Nesta perspectiva, consideramos fundamental a reflexão sobre a importância PPP da escola:

Vale ressaltar que as “ações da escola” acima mencionadas não devem estar dispersas na prática escolar, nem somente apropriadas pelos dirigentes educacionais. Elas se materializam numa forma muito própria desta prática social: no PPP da escola, que deve ser concebido de forma coletiva por todos os segmentos da comunidade escolar e local. O 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 (Brasil, 2006, p. 68-69, grifo no original).

¹⁷ De acordo com o professor Ailton, a internet chegou na Escola Trilha do Saber em 2019.

O PPP da escola se configura como uma possibilidade eminentemente necessária para o desenvolvimento de todas as demais ações arroladas à proposta escolar, como política interna, deve ser compreendido como algo vivo, em construção contínua. O PPP é a carta política da escola, ponte edificadora para formação centrada na escola e base para a avaliação da prática docente e discente.

A afirmação de Carvalho (2006) traduz bem nossa concepção de escola e de Projeto Político Pedagógico:

Parto da concepção de que a escola é, ao mesmo tempo, espaço de transmissão, produção do conhecimento e orientação educativa. E o projeto político pedagógico, enquanto plano de orientação para a prática, configura como eixo nuclear para interação recíproca das pessoas que compõe a comunidade escolar. E o exercício de construção do projeto e de problematização da prática é que impulsiona o professor à necessidade de estudo, de buscar respostas pedagógicas aos desafios colocados pela ação pedagógica (Carvalho, 2006, p. 181).

Neste sentido, por meio das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, buscamos compreender os modos de participação de cada um deles na construção e implementação do PPP. Para a professora Alciene, que também atua como coordenadora pedagógica da escola José de Alencar, a (re)construção do PPP da escola, adquire um significado que extrapola a dimensão do Direito, pois está prevista nas suas funções:

Agora esse ano a gente tá à frente, como se diz, né, eu que tô direcionando essa construção do PPP, e a gente vai se orientando. Tem a parte que é dos professores, a parte que é dos alunos, a parte que é dos pais, da comunidade, né! E a gente vai tentando interagir para a construção desse PPP, **e ele é, deve ser, de acordo com as escolas do campo**, porque ele é referente a uma escola do campo, não tem como a gente fazê-lo baseado numa escola da cidade. **Então, tudo que vai ser escrito ali a gente vai pensar que é uma escola do campo** (Alciene S. Siqueira, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024).

A professora e coordenadora Alciene lembra que estamos nos referindo a uma escola do campo, com suas especificidades e necessidades, que fazem com que se diferencie, em muito, das escolas da zona urbana. E isto precisa ser contemplado primordialmente no PPP, porque tudo que está previsto no documento, terá que ser realizado na prática. Por isso precisa ser pensado de forma coerente, de acordo com as reais possibilidades institucionais.

Na escolha dos conteúdos e metodologias mais adequadas às Escolas do Campo, deve-se ter extremo cuidado para que haja forte relação entre eles e a cultura local. Isso porque o conhecimento se constrói na relação social, no confronto de saberes: entre a cultura universal e a cultura local, entre o erudito e o popular. [...] Com isso se quer demonstrar a importância do respeito à identidade local na construção dos conteúdos escolares, sem, no entanto, desqualificar a cultura universal que desfaz a possibilidade

de predestinação do homem do campo somente ao conhecimento do que ocorre em seu ambiente mais próximo (Brasil, 2006, p. 73).

Sobre sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico, o professor Ailton afirma: “Já participei sim! Inclusive na nossa escola, a gente tentou fazer ele da melhor maneira possível, respeitando a realidade da comunidade!” (Ailton P. dos Santos, Professor – Entrevista concedida em julho de 2024).

Essa consciência dos professores sobre a importância de se contemplar a realidade local, reflete o que é contemplado nos documentos legais, somando forças em um movimento fundamental para a concepção de um PPP efetivo para a escola do campo.

Já a professora Adriana afirma que participou ativamente da construção do PPP na escola Trilha do Saber, mas pondera que ele pode não abarcar as especificidades que a escola do campo possui. Ou seja, na sua concepção, o documento, nem sempre se adapta à realidade do campo. “Em algumas dimensões, sim. Mas, em outras, não!” (Adriana S. de Freitas, Professora – Entrevista concedida em julho de 2024).

Certamente que a organização e principalmente a implementação de um documento tão abrangente, não ocorre de forma plena, longe de enfrentamentos e dificuldades. Sendo assim, a declaração da professora Adriana pode ser compreendida como um desabafo legítimo e oportuno. Contudo, precisamos lutar para que seja realizado da melhor forma possível, dentro dos limites e possibilidades vividos. “Além disso, nos aspectos metodológicos, o respeito às vivências locais e às aprendizagens contextualizadas na realidade indicam caminho seguro para a organização pedagógica das Escolas do Campo” (Brasil, 2006, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um trabalho dissertativo, as considerações finais devem buscar discutir, de modo geral, as posições sustentadas ao longo do texto. Neste estudo, as considerações finais retratam um quadro paradoxal: embora tenhamos visto, aqui, princípios fundamentais que se destinam a constituir a base da educação do campo, a sua implementação real, no contexto educacional do campo, revela múltiplas complexidades e dificuldades.

A partir da investigação teórica e empírica, foi possível constatar que a gestão democrática é um princípio fundamental para garantir a participação da comunidade escolar e fortalecer a identidade dessas instituições educacionais. Isso posto, nossa proposta de investigação buscou conhecer os limites e possibilidades da gestão democrática nas escolas do campo no município de Aripuanã, Mato Grosso.

A gestão democrática e a educação do campo representam um campo de disputas marcado por desafios, limites e possibilidades que atravessam o ciclo de políticas educacionais. A partir da análise desenvolvida, percebemos que a implementação de uma gestão democrática nas escolas do campo enfrenta entraves estruturais, políticos e culturais, muitas vezes, ligados à ausência de recursos adequados, à centralização das decisões, descontinuidade das políticas públicas e ausência da participação efetiva da comunidade. Nesse sentido, ela não deve ser vista apenas como um conjunto de normas e diretivas, mas como um processo que é permanentemente construído coletivamente e através da participação, se quisermos garantir que seja democrática e inclusiva. Isto não envolve apenas a criação de espaços formais de participação, como conselhos e assembleias escolares, mas também requer uma cultura institucional que valorize a cooperação e o diálogo, indo além da criação desses espaços; eles têm que ser sustentados por tal cultura.

Dentre os principais limites existentes, destacamos a dificuldade de garantir a participação efetiva das comunidades no planejamento, no acompanhamento e na tomada de decisões. A burocratização da gestão e a falta de formação específica para gestores e docentes acerca dos princípios da educação do campo também se mostram como barreiras à democratização do processo educativo. Além disso, a influência de políticas neoliberais, que priorizam a lógica mercadológica na educação, comprometem a construção de um modelo de gestão verdadeiramente participativo – isso torna-se evidente ao analisarmos a democracia no Brasil, que tem o regime democrático, mas que tem passado, nos últimos anos, por uma transição que permeia, no seio da sociedade, o regime autoritário de uma casta social que tenta, a todo custo, se firmar com políticas abusivas e antidemocráticas. Esse cenário nos direciona

para um ambiente marcado por incertezas e conflitos, pois expõe uma sociedade que ainda não tem formada e fortalecida a concepção de democracia.

Esses desafios residem, sobretudo, na necessidade de articular as diferentes etapas do ciclo de políticas (contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática) para garantir que as diretrizes da educação do campo sejam efetivadas de maneira democrática e contextualizada. A superação do isolamento das escolas do campo e o fortalecimento de redes de colaboração entre diferentes atores da comunidade educativa são essenciais para consolidar uma gestão mais democrática e comprometida com os princípios da educação do campo.

Dentre as sugestões para fortalecer a gestão democrática na educação do campo citamos: o envolvimento das comunidades locais, movimentos sociais e sindicatos, o que pode impulsionar práticas de autogestão e controle social, ampliando a autonomia das escolas; a implementação de formações continuadas voltadas à gestão democrática e à pedagogia do campo, o que se revela como um caminho para qualificar a atuação dos profissionais da educação, promovendo a valorização das especificidades locais; o indispensável investimento na formação inicial e contínua de professores, diretores e demais membros da comunidade escolar, a fim de construir capacidades de comunicação, sistemas de resolução de conflitos, mecanismos de escolha coletiva e lideranças partilhadas, pois esses profissionais têm um papel significativo na implementação de políticas educativas que promovam desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

O contexto socioeconômico e cultural onde as comunidades do campo estão inseridas costuma exigir a adoção de estratégias inovadoras, que se ajustem às suas próprias dinâmicas, mas isso nem sempre é contemplado pelas políticas e práticas educativas, porque não têm em conta o contexto local.

Diante disso, a pesquisa reforça a importância da implementação de políticas públicas mais eficazes, que incentivem a descentralização administrativa, a valorização dos conselhos escolares, a participação ativa da comunidade no processo de decisão e construção do PPP e na gestão democrática, quando efetivada, podendo ela contribuir significativamente para uma educação mais contextualizada e comprometida com os valores da justiça social e do desenvolvimento sustentável no campo.

Reconhecemos que este estudo possui limitações, sobretudo no que diz respeito à abrangência do número de escolas analisadas. Assim, sugerimos que pesquisas futuras aprofundem a relação entre gestão democrática e educação do/no campo em um número reduzido de localidades devido à grande extensão territorial do município de Aripuanã-MT e a distância que existe entre as instituições de ensino, e o acesso a elas. Esses estudos futuros

podem incluir, em suas propostas, estratégias que possam fortalecer a participação da comunidade na gestão democrática escolar a partir de políticas públicas baseadas na realidade local, em que os participantes da comunidade tenham vez e voz ativa. Dessa forma, esperamos que este trabalho contribua para a reflexão e aprimoramento das práticas de gestão democrática nas escolas do campo, promovendo um ensino mais inclusivo e voltado para as reais necessidades das populações do campo.

Concluimos, portanto, que a gestão democrática da educação do campo é um processo em constante construção, e que embora existam avanços legais e normativos que asseguram a gestão democrática, ainda há entraves significativos para sua efetivação. Para que essa efetivação ocorra, é necessário o engajamento coletivo, a resistência às políticas excludentes e a criação de alternativas que garantam o direito à educação de qualidade para as populações do campo. O desafio central é transformar a participação em um elemento estruturante das políticas educacionais, de modo que as vozes dos sujeitos do campo sejam ouvidas e respeitadas na definição dos rumos da educação, promovendo a autonomia e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, respeitando as particularidades do lugar onde vivem. Afinal, como enfatiza Fernandes (2002), na epígrafe que escolhemos para abrir esta dissertação, “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 [...]”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Guia Gomes; SANTOS, José Ozildo dos. Educação no campo: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde (REBES)**, v. 5, n. 3, Pombal-PB, Brasil, 2015, p. 59-65. Disponível em: <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES>. Acesso em:

AMM DIGITAL. **Aripuanã**. Dados gerais. Disponível em: <https://digital.amm.org.br/Aripuana> Acesso em:

ANDRADE, Glauciane Pinheiro. O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte. 2014. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ARIPUANÃ (MT). **Lei Complementar Nº 002/99**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Aripuanã. Acesso em: 01 nov. 2024

ARIPUANÃ (MT). **Lei 659/2006**. Altera o artigo 2º e seu parágrafo único, Artigo 3º, Artigos 7º e 8º da lei municipal de Nº [253/95](https://leismunicipais.com.br/a1/mt/a/aripuana/lei-ordinaria/2006/66/659/lei-ordinaria-n-659-2006-altera-o-artigo-2-e-seu-paragrafo-unico-artigo-3-artigos-7-e-8-da-lei-municipal-de-n-253-95-de-13-de-dezembro-de-1995-e-da-outras-providencias?q=659%2F2006) de 13 de dezembro de 1995, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mt/a/aripuana/lei-ordinaria/2006/66/659/lei-ordinaria-n-659-2006-altera-o-artigo-2-e-seu-paragrafo-unico-artigo-3-artigos-7-e-8-da-lei-municipal-de-n-253-95-de-13-de-dezembro-de-1995-e-da-outras-providencias?q=659%2F2006> **Lei Ordinária 659 2006 de Aripuanã MT** Acesso em: 31 out. 2024

ARIPUANÃ (MT). **Lei 796/2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Aripuanã, e dá outras providências. Acesso em 01/11/2024. [Lei Ordinária 796 2008 de Aripuanã MT](#)

ARIPUANÃ (MT). **Lei Complementar Nº 042/2009**. Dispõe sobre **Gestão Democrática do Ensino Público Municipal**. Gabinete do Prefeito Municipal de Aripuanã, 19 de novembro de 2009.

ARIPUANÃ (MT). **Lei Complementar Nº 228/2023**. Autoriza o Chefe do Poder Executivo Municipal de Aripuanã a alterar a Lei Complementar Nº [042/2009](#) que estabelece a gestão democrática no ensino público municipal e dá outras providências. Acesso em: 01 nov. 2024. [Lei Complementar 228 2023 De Aripuanã Mt](#)

ARIPUANÃ (MT), **Lei Complementar Nº 2451/2023**. Institui o Fórum Municipal de Educação, em caráter permanente com a finalidade de acompanhar a execução o Plano Municipal de Educação – PME, e da outras providências. Acesso em 01/11/2024 [Lei Ordinária 2451 2023 de Aripuanã MT](#)

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. *In: Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2024

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? *In:* CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento do social do campo. *In:* ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, C. M. (org.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AULETE, Caldas. Democracia. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

BATISTA, M. do S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo (re)constituindo território e a identidade camponesa. *In:* JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de (org.). **Educação e Movimentos Sociais: Novos Olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1liss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6liss2articles/ball.pdf> Acesso em 17 fev. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**?. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues**. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues/link/54634f2b0cf2c0c6aec360b9/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 31 out. 2024

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. 2 ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. *In:* BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a educação do campo** (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9), 2006. 91p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf> Acesso em: 12 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: SECADI, 2012. 96 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara. Brasília, 2014.

BRASIL, **Lei n. 6.087/23**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2028, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 , Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2414882&fichaAmigavel=nao>

BRISOLLA, Livia Santos; DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **Projeto político pedagógico da escola: o elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico**. *Dialogia*, [S. l.], n. 33, p. 33–46, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13496. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13496>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção por uma Educação do Campo*, n. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. (org.) Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In:* ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In:* CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. *In:* **Profissionais da educação, políticas, formação e pesquisa**. Filomena Maria de Arruda Monteiro e Maria Lúcia Muller (org.). ANPED-CO: EdUFMT. 2006. p. 187-191.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: texto para debate, Luziânia, GO: Universidade de Brasília, 1998, 45p.

COSTA, Marco; COSTA, Fátima. **Metodologia da Pesquisa**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora dos Autores. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In:* **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 7-97.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. *In:* SILVA, A. M.; AGUIAR, M.A. **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0224639, 2019. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2024

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas (SP), v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação**: conceitos e definições. Brasília: Inpe, 2007.

EBC. **Guardiões da Floresta:** Ribeirinhos e indígenas preservam a natureza e as tradições culturais, 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/especiais/guardioes-da-floresta>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas / Edgar J. Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salet Caldart*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma educação do campo, nº 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In: CALDART, R. S. (org.). Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório. *In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, Silvette Mileia. **Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas**. 2019. 103p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

FREITAS, Manoel Messias de. **Desenvolvimento regional e organização territorial em Mato Grosso: os polos Aripuanã, Juruena e Xingu/Araguaia (1970/2010)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Educação escolar no MST:** intencionalidades pedagógicas e políticas. 2006. 319f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2006. Tese Lindalva. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/educacao-escolar-no-mst-intencionalidades.pdf> Acesso em: 30 mar. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org.). Educação do Campo. Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, 2011, p. 97-113. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/3082-Texto%20do%20artigo-3048-1-10-20190823.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico sobre Aripuanã**. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/aripuanana.html>. Acesso em: 05 ago. 2024

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Histórico sobre Aripuanã**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/aripuanã/historico>. Acesso em: 10 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. Os percursos políticos e teórico - metodológicos da educação do campo. *In*: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (org.). **Educação no campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: maio 2023.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-174.

MARQUES, Leandro Mesquita. Contexto de influência no processo de criação de políticas públicas educacionais do campo no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2005-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso, 2021.

MARTINS, Fernando José. Gestão Democrática e Educação do Campo, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, v. 28, n. 1, 2012, p. 112-128.

Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Downloads/rsaraujo,+RBPAE_112_127%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/rsaraujo,+RBPAE_112_127%20(3).pdf)
Acesso em: 05 ago. 2024

MATO GROSSO. **Lei nº 7.040/1988**. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos conselhos deliberativos da comunidade escolar nas unidades de ensino. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-7040-1998->

mato-grosso-altera-a-redacao-do-art-42-da-lei-7040-de-1-de-outubro-de-1998-e-da-outras-providencias Lei Ordinária 7040 1998 de Mato Grosso MT Acesso em: 05 ago. 2024

MATO GROSSO. Portaria nº 619/2020/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre o processo de atribuição, cargos e funções dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, nas unidades educacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial** de 01 de dezembro de 2020. Disponível em:
<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Portaria+619+2020/9a7ee7d7-16be-93ee-5bba-ef6b9b0e908a>. Acesso em: 05 ago. 2024

MATO GROSSO. **Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Lei Ordinária 12412 2024 de Mato Grosso MT Disponível em:
<https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-12412-2024-mato-grosso-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-e-participativa-nas-escolas-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso> Acesso em: 11 ago. 2024

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000**: a tensão entre reforma e mudança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e Arte: o desafio da ciência Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: NEAD, 2006; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NODARI, Daniela Vieira da Silva. 2023. 125f. Movimento gradativo de supressão da gestão Democrática: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Sistema municipal de ensino: organização e avaliação de uma política pública. **Gestão Escolar**: administração, supervisão, orientação e inspeção, v. 1, Curitiba, 2022, p. 68-83.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: uma introdução crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. Anped Sul 2008. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e inserção social. **Anais...**, Itajaí, SC: Univali, 2008

PETENGILL, Fábio. **Das Sesmarias à Resex Guariba-Roosevelt: O modelo de titulação e ocupação das terras rurais na Amazônia Legal como causa de um futuro árido e da deficiente proteção de direitos humanos.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Direito do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023, 139f.

PISTRAK, Moisey M. (org.). **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POLONIATO, Silvinha. **Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos.** 2015. 117f. Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres-MT: Unemat, 2015

REETZ, Paulo Sérgio. **Gestão democrática na educação do campo no município de Domingos Martins/ES.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2020,

RIBEIRO, Ivo. **Nexa inicia operação de mina de zinco em Aripuanã (MT), projeto de US\$ 625 milhões.** *Valor*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2022/07/07/nexa-inicia-operao-de-mina-de-zinco-em-aripuan-mt-projeto-de-us-625-milhes.ghtml>.

RODRIGUES, Katty Regina Gomes; SILVA, Mariele de Oliveira. **Marcos legais e operacionais da educação no/do campo: limites e perspectivas.** *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas*, v. 1, n. 24, 2016, p. 31-50.

SANTOS, Gilton Mendes; COSTA JÚNIOR, Plácido. **Estudo para a implantação da Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt.** Cuiabá-MT: GERA/UFMT, 1997.

SANTOS, Lara Fernanda Portilho; LEITE, João Victor Nunes. **Reformas da educação e acumulação flexível.** *In: MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadef Sampaio e RODRIGUES, Jesse Lindoso (org.). Debates sobre educação no Brasil: olhares interdisciplinares.* Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2021.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. **Educação do Campo no IFMT – Campus São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica.** Tese. Universidade Federal de Mato Grosso Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT CUC – Cuiabá-MT, 2014

SILVA, L.; ALVES, M. **Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]*, v. 28, n. 3, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39833>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SILVA, Iorim Rodrigues da. **Gestão democrática na educação do campo: o significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SILVA, Jéssika Nogueira da. **Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Campus Campo Grande). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2019.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. Disponível em: Acesso em: 28 jan. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

VASCONCELOS, Graça Elda. **A gestão escolar no contexto da Educação do Campo**: um estudo de caso da Escola São João Batista da ilha do Campompema, no município de Abaetetuba/Pará. 2019. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5076570/mod_resource/content/2/14.1.%20VEIGA%20I.%20P.%20A.%20%282009%29.%20Projeto%20Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico%20e%20gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica.pdf Acesso em: 10 ago. 2024