

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS**  
**AGRARIAS**

**ANDRÉA JESUS OLIVEIRA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**EM UMA ESCOLA DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE MANOEL**  
**VITORINO - BA**

**AMARGOSA/BA**

**2019**

**ANDRÉA JESUS OLIVEIRA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
EM UMA ESCOLA DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE MANOEL  
VITORINO - BA**

Monografia apresentada a Universidade Federal do recôncavo da Bahia – UFRB – campus Amargosa, como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências agrárias sob a orientação da

Prof.<sup>a</sup> Dra. Terciana Vidal Moura

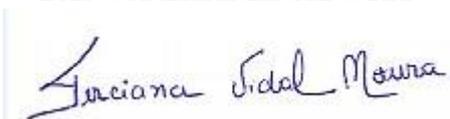
**AMARGOSA/BA**

**2019**

**ANDRÉA JESUS OLIVEIRA**

Aprovado em \_25\_\_\_/\_\_\_07\_\_\_/\_\_\_2019

**BANCA EXAMINADORA**

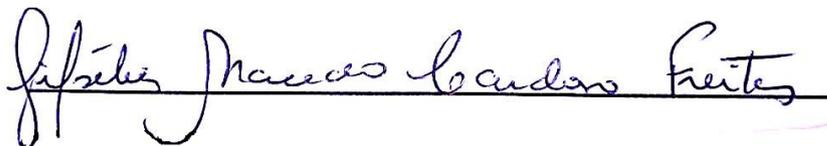


---

Prof.<sup>a</sup> Dra.

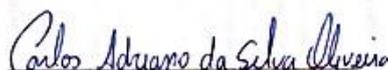
Prof.<sup>a</sup> Dra. Terciana Vidal Moura

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Doutora  
em Ciências da Educação  
(Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilsélia Macedo C. Freitas

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Doutora em Educação  
(Examinadora)



---

Prof. Me. Carlos Adriano da Silva Oliveira  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
(Examinador)

Dedico esse trabalho a todos que sempre estiveram torcendo pelo meu crescimento, tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal, me apoiando e principalmente acreditando em mim. A meus avós, toda minha família e meus amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a minha orientadora, professora Terciana Vidal Moura. Graças a sua Parceria, pude vivenciar as minhas próprias etapas de leitura e escrita durante o processo de pesquisa acadêmica. Obrigada pelas sugestões, além da paciência e do incentivo na produção deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da banca, Professor Carlos Adriano e Professora Gilzélia Freitas, pela disponibilidade em contribuir para este trabalho. (Acrescente o título dos professores).

Agradeço em especial à professora Gilzélia, que muito me ajudou em busca do conhecimento, suas orientações em trabalhos, atividades, bem como a outros professores que também contribuíram muito na construção deste trabalho.

Aos amigos que fiz durante o curso, em especial aqueles que estiveram ao meu lado, me ajudando e me apoiando em todos os momentos (Olga, Leandro e Jailmilsom), a vocês meus sinceros agradecimentos por todos os momentos em que estivemos juntos durante nossa jornada, amizade que ultrapassou as barreiras da UFRB. Sem vocês ao meu lado com certeza o caminho seria mais difícil e estressante. Muito obrigada pelas palavras de apoio e pelas gargalhadas.

Aos meus avós, que mesmo não sendo alfabetizados compreendem o valor da minha formação e me ajudaram até aqui.

Aos meus tios e tias que me deram força para que eu concluísse esse trabalho. A minha irmã que mesmo de longe contribuiu para a minha formação.

Gostaria de agradecer todos os meus familiares, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos foi exclusiva, meu eterno agradecimento.

Gratidão maior a Deus que me permitiu a graça de concluir essa etapa tão importante da minha vida.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser..., mas Graças a Deus, não somos o que éramos.  
(Martin Luther King)

OLIVEIRA, Andreia Jesus. **Gestão escolar democrática na perspectiva da Educação do Campo**. Orientador (a): Terciana Vidal Moura. Amargosa/BA, 2018. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP.

## RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa realizada com vistas à conclusão de curso, intitulada: *Gestão escolar democrática na perspectiva da Educação do Campo*, que tem como foco analisar a gestão na perspectiva da Educação no Campo numa escola do sistema municipal de ensino de Manoel Vitorino. A pesquisa teve como objetivo investigar se a gestão escolar vivenciada na escola tem atendido aos princípios da gestão democrática na perspectiva da Educação do Campo. Visto que, há muitos problemas na escola supracitada, referente às relações entre professores, gestores e demais sujeitos da comunidade escolar. Assim o problema principal dessa pesquisa é analisar de que forma as relações são estabelecidas e até que ponto interfere na implantação da gestão democrática, indispensável para o desenvolvimento dos educandos. A abordagem norteadora deste estudo é a qualitativa, por meio do estudo de caso, que contou com a entrevista estruturada com gestores e professores e o grupo focal com estudantes, como instrumentos de coleta de dados, e ainda a análise documental. Como aporte teórico, entre outros teóricos, recorremos a Vitor Paro (1991); Heloisa Luck (2008) e Libâneo (2007) para abordar a Gestão escolar e Caldart (2008); D’agostini (2012) e Silva (2006) para trabalhar com a Educação do Campo. Os resultados demonstram que as relações estabelecidas entre professores com os gestores e comunidade escolar não se ajustam aos princípios da Gestão Democrática, visto que, de acordo com a análise de dados os elementos que compõe a gestão democrática não fazem parte da realidade da escola, a exemplo da participação efetiva que envolve toda a comunidade escolar, bem como a existência de conselho escolar atuante, entre outros mecanismos. Observamos também, que a Gestão democrática na perspectiva da educação do campo não é uma realidade na escola. Isso fica bem claro na análise do PPP, onde mesmo a escola estando situada em um distrito que embora tenha aspectos urbanos, está inserida em um contexto rural, além disso, 80% dos educandos atendidos pela escola são moradores do campo, mesmo assim, a equipe gestora não reconhece como escola do Campo. Sendo assim é contraditório em relação ao que está definido no decreto n° 7.352, de 04/11/10, que define a escola do Campo como sendo aquela que atenda predominantemente a população do campo mesmo que situada na zona urbana.

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

## **ABSTRACT**

This work is a research carried out with a view to the conclusion of the course, entitled: Democratic School Management from the perspective of Field Education, whose aim is to analyze management from the perspective of Field Education in a school of the municipal education system of Manoel Vitorino. The research had as objective to investigate if the school management experienced in the school has met the principles of democratic management in the perspective of Field Education. Since there are many problems in the aforementioned school, concerning the relations between teachers, managers and other subjects of the school community. Thus the main problem of this research is to analyze how the relations are established and to what extent it interferes in the implementation of the democratic management, indispensable for the development of the students. The guiding approach of this study is the qualitative, through the case study, which counted on the structured interview with managers and teachers and the focus group with students, as instruments of data collection, as well as documentary analysis. As a theoretical contribution, among other theorists, we refer to Vitor Paro (1991); Heloisa Luck (2008) and Libâneo (2007) to address School Management and Caldart (2008); D'agostini (2012) and Silva (2006) to work with Field Education. The results show that the relations established between teachers and managers and the school community do not conform to the principles of Democratic Management, since, according to data analysis, the elements that make up democratic management are not part of the reality of the school. example of effective participation that involves the whole school community, as well as the existence of active school council, among other mechanisms. We also note that democratic management in the field education perspective is not a reality in school. This is very clear in the analysis of the PPP, where even the school is located in a district that although it has urban aspects, is inserted in a rural context, besides, 80% of the students attended by the school are residents of the field, even management team does not recognize as Campo school. Thus, it is contradictory in relation to what is defined in Decree n ° 7.352, 04/11/10, which defines the school of the Field as being that which predominantly meets the population of the field even if located in the urban zone.

**Keywords:** Field Education. School of the Field. Democratic management

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	Erro! Indicador não definido.
<b>CAPÍTULO I OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>5</b>
1.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	8
<b>CAPÍTULO II EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>14</b>
2.1 DESAFIOS E CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
2.2 IDENTIDADE DE ESCOLA, PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR.....	31
<b>CAPÍTULO III EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO ESCOLAR</b> .....	<b>34</b>
3.1. BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL .....	35
3.2 GESTÃO ESCOLAR CONCEITO .....	42
3.3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA X GESTÃO ESCOLAR.....	45
CONSERVADORA.....	45
3.4 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	50
<b>CAPÍTULO IV ESCOLA RAÍZES DO SERTÃO EM ANÁLISE</b> .....	<b>53</b>
4.1. SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....	54
4.2 A GESTÃO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DEMOCRÁTICO.....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>79</b>
QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O VICE-DIRETOR.....	79
QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES .....	81
QUESTÕES NORTEADORA PARA O GRUPO FOCAL .....	83
ANEXO.....	84

# INTRODUÇÃO

---

O termo Gestão Democrática, embora, não se restrinja ao campo educacional, é indissociável da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Apesar das lutas em prol da democratização da educação pública fazer parte das reivindicações desses segmentos da sociedade há muito tempo, essas se intensificaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal/88 art. 206, que estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

A Gestão Democrática na perspectiva da educação do campo configura-se como um projeto de educação contra hegemônico em disputa, alternativo a modalidade de educação que está posto. Projeto esse, que está para além dos padrões vigentes, desenvolvidos pelas organizações tecnicistas verticalizada, centralizadora e autoritária. Pois está centrado nos princípios da igualdade, humanidade propondo um modelo de educação transformadora fundamentada na formação do sujeito crítico, na cidadania, na formação política, e para o mundo do trabalho que não aliena, de modo que, o seu foco central é o bem comum e a emancipação dos sujeitos, e que estes, sejam mediadores da emancipação de outros e contribuam com a difusão de um projeto de desenvolvimento do campo que seja igual para todos e livres de exploração.

O desenvolvimento dessa pesquisa justifica-se, pois, na condição de estudante em Educação do campo, visando futuramente atuar em sala de aula como educadora do Campo, e compreendendo, que, a educação contextualizada, libertadora e que respeita as especificidades do homem do campo, resulta do conjunto das relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas; senti a necessidade de realizar uma pesquisa sobre as questões políticas e pedagógicas que permeiam as relações entre professores, gestores e boa parte da comunidade escolar, no intuito de analisar se na escola investigada há a prática da Gestão escolar na perspectiva da Educação do Campo.

É fato que a gestão democrática participativa na escola, e que abarca toda a especificidade do projeto pedagógico da escola do campo, traz em si muitas dúvidas sobre como fazer com que todos os envolvidos no processo participem não só na execução de projetos, mas principalmente, na movimentação humanizadora, que gera uma luta maior em prol desse projeto contra hegemônico que percebe os sujeitos em sua totalidade. Por isso, a relevância de pesquisar sobre o tema e compreender de que forma é possível realizar uma prática democrática dentro da escola pública e do campo, um projeto de educação contra hegemônico em disputa, alternativo a modalidade de educação que está posto. E sabendo que a educação é uma área das ciências que embora já tenha muita pesquisa a respeito, ainda há muito que ser estudada, principalmente no que diz respeito à gestão democrática e educação do campo. Com estas considerações iniciais, entende-se ser relevante desenvolver uma pesquisa que contribua para o avanço no conhecimento sobre estas questões.

A partir do convívio que tive com uma escola pública, do município de Manoel Vitorino - BA, durante o período de observação da prática docente e realização de projetos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, por um período de três anos, foi possível observar que há muitos problemas na escola, que dão indícios que não há uma participação efetiva por parte dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisões referentes à escola. Outro fato existente, é que consta tanto, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, quanto no PME, que 80% do alunado que a Escola Raízes do Sertão<sup>1</sup> recebe são do Campo. Por isso justifica-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre as questões políticas e pedagógicas que transpassam as relações dos professores com os gestores, e comunidade para entender de que forma essas relações são estabelecidas e até que ponto interfere na implantação da gestão democrática, indispensável para o desenvolvimento dos educandos?

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo estabelecem que, os projetos institucionais para as escolas do campo devem ser ancorados

---

<sup>1</sup> Nome fictício atribuído a escola no intuito de preservar a identidade da mesma.

pela gestão democrática, cuja participação ampla e efetiva de toda comunidade escolar, movimentos sociais e demais instituições seja garantida, contribuindo para a autonomia das escolas do campo. Considerando que a gestão democrática não deve ser encarada como uma reforma burocrática ou uma imposição legal. Ela deve ser vista como um paradigma, em que, a participação efetiva, o envolvimento e a responsabilidade coletiva frente às questões educacionais constituam seus pilares de sustentação. Diante dessas considerações a definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante ao critério de se abranger boa parte da comunidade escolar, com objetivo de identificar se a escola tem os mecanismos e instrumentos de gestão democrática.

A partir dessas considerações a pesquisa procurou investigar as questões políticas e pedagógicas que transpassam as relações dos professores com os gestores e comunidade escolar, de que forma essas relações são estabelecidas e até que ponto interfere na implantação da gestão democrática, indispensável para o desenvolvimento dos educandos?

Pretende-se atingir os seguintes objetivos gerais e específicos: Analisar se a gestão escolar da escola tem atendido os princípios da gestão democrática na perspectiva da educação do campo. Identificar os mecanismos, vivências e instrumentos da gestão escolar democrática no interior da escola; identificar a concepção de gestão democrática vivenciada pela escola.

Para a concretização desse trabalho, foi necessária a pesquisa bibliográfica, perpassando por teóricos renomados, incluindo leis e documentos referentes à temática. Entre os teóricos se destacaram Vitor Henrique Paro que atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Administração de Unidades Educativas; Libâneo, que defendem uma gestão participativa na escola pública; Heloísa Lück, que atua na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, entre outros.

Metodologicamente optou-se pela abordagem qualitativa por meio de Estudo de Caso em uma escola da rede pública municipal de Manoel Vitorino – BA. Que teve como sujeitos da pesquisa: quatro professores; o vice-diretor; e doze educandos do Ensino Médio. Entendemos a importância de a pesquisa abranger mais sujeitos da comunidade escolar, toda via o curto tempo disponibilizado para a pesquisa impossibilitou que todos esses sujeitos fossem incluídos na pesquisa.

O trabalho monográfico está dividido em quatro capítulos: sendo que o primeiro destina-se a descrever o percurso metodológico; o segundo e o terceiro foram embasados na revisão bibliográfica sendo: no segundo apresentamos uma breve contextualização histórica da Educação do Campo, bem como trazemos os princípios e concepções, desafios e conquistas legais da Educação do Campo, além da identidade de escola e perspectiva de Gestão Escolar; O terceiro capítulo é dedicado a Gestão Escolar Democrática, no qual, apresenta o histórico da Gestão Escolar no Brasil, o conceito de Gestão Escolar, em seguida, Gestão Escolar Democrática X Gestão Escolar Conservadora e Gestão Escolar na Perspectiva educação do campo; E por último o capítulo de apresentação dos resultados.

Como Considerações Finais a pesquisa apontou que as relações estabelecidas entre professores com os gestores e comunidade escolar não se ajusta aos princípios da Gestão Democrática, visto que, de acordo com a análise de dados os elementos que compõe a gestão democrática não fazem parte da realidade da escola, a exemplo da participação efetiva que envolve toda a comunidade escolar, bem como, a existência de conselho escolar atuante, entre outros mecanismos. Observamos também, que a Gestão Democrática na perspectiva da Educação do campo não é uma realidade vivenciada por essa escola.

# CAPÍTULO I

## OS CAMINHOS DA

### PESQUISA

---

A metodologia trata-se da explicação minuciosa, detalhada e rigorosa de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa (FACHIN, 2002). Tem por finalidade chegar a resultados confiáveis, utilizando-se do rigor do método, já que ao oposto das outras formas de conhecimento, para a ciência é o rigor do método que dá confiabilidade à pesquisa. De forma que, os métodos proporcionam as bases lógicas da investigação científica (GIL, 1999).

Assim sendo, para o desenvolvimento dessa investigação foi realizada uma abordagem qualitativa que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEIN, p.49, 1994). A pesquisa qualitativa tem seu foco principal nas ciências sociais e não em algo que possa ser calculado ou medido, não se preocupando com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1997). De modo que, a perspectiva de pesquisa dentro do paradigma qualitativo não é a de quantificar, mas sim, dar ênfase a questão do outro, da subjetividade do outro, de como é que o outro percebe o mundo e que sentido dá a suas ações (MINAYO, 2000).

A abordagem qualitativa será por meio do estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou, poucos objetos”, (GIL 2002). De modo que, o estudo de caso leva o pesquisador a compreender a particularidade de um caso dentro dos seus aspectos particulares e da sua complexidade. Pois se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois:

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

E sendo o foco principal dessa pesquisa investigar se a Gestão Escolar vivenciada pela escola pública municipal Raízes do Sertão tem atendido os princípios da Gestão Democrática na perspectiva da Educação do Campo, faz-se, necessário o uso dessa abordagem, pois ela responde a questões muito particulares.

Nesse sentido, para se chegar aos resultados, como procedimento foi realizado um levantamento bibliográfico por meio de dissertações, teses, artigos em livros e revistas, obras importantes de autores que contribuíram para conexões teórico-metodológicas relacionadas à temática. Esse levantamento foi feito principalmente através do portal Scielo que possui uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Os critérios utilizados para selecionar os textos foram a partir da temática a Gestão Democrática na perspectiva da Educação do Campo, primeiramente foi analisado títulos e depois resumos e assim a pesquisa foi se afinando. A importância da pesquisa bibliográfica consiste no fato de oportunizar ao investigador a cobertura de um conjunto de fenômenos maior do que aquela que poderia pesquisar diretamente. E ainda por meio da pesquisa documental que trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A única diferença entre ambas reside na natureza das fontes. Posto que, a pesquisa bibliográfica serve-se, sobretudo dos auxílios dos diversos autores a respeito de determinado assunto, já a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2008). E por último a pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Como técnica de pesquisa recorreu-se à: além de análise documental, à aplicação de entrevistas semiestruturada, essa técnica permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. A importância da utilização da técnica da entrevista em um trabalho científico reside no fato de a entrevista ser seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais (GIL 1999). Outra técnica utilizada foi à técnica de grupo focal com 12 estudantes. Para Minayo (2000), o grupo focal difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à

pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista. Essa técnica possibilitou a escuta de diversas falas que contribuíram de forma significativa para a análise dos dados.

## **1.1 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA**

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Raízes do Sertão que está localizada no município de Manoel Vitorino região semiárida do sudoeste da Bahia. Possui uma área de 2.400,228 km<sup>2</sup> com uma densidade demográfica de 6 habitantes por km<sup>2</sup>. Apresenta uma formação vegetal do tipo caatinga e mata de cipó, e uma baixa taxa de ocupação populacional.

Segundo o IBGE, em 2018 a população do município estava estimada em 13.397 habitantes. E no último censo de 2010 possui 14.387 habitantes, sendo 7.338 homens e 7.049 mulheres, concentrando-se 7.359 na zona urbana e 7.028 na zona rural. A economia do município encontra-se fortemente ligada à agricultura, pecuária e comércio, onde a grande maioria vive da pecuária extensiva (caprinos, bovinos e ovinos) e agricultura de sequeiro, tendo no processo extrativista um complemento de renda importante para a sobrevivência (BAHIA/SEI, 2001).

No tocante a educação, a Lei Orgânica do município de Manoel Vitorino define a educação municipal como direito de todos os munícipes, sendo de obrigação do município assegurar um ensino público de qualidade e acessível a todos sem qualquer um tipo de discriminação. De modo que, as diretrizes e metas traçadas no Plano Municipal de Educação (PME) promulgada em 13 de outubro de 2015, em seu artigo 1º e 8º destaca como prioridade para a educação municipal a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação.

De acordo com o artigo 2º do PME (2015), a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer possui a seguinte estrutura: são de domínio de órgãos colegiados: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. E de

competência de Órgãos da Administração Direta: Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, Coordenadoria de Educação no Campo, Coordenadoria de Ações Sócio-Educativas e Coordenadoria Administrativa.

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2018, a existência de vinte e seis (26) unidades de ensino, no município abrangendo a zona rural e zona urbana, sendo cinco (5) na zona urbana e vinte e uma (21) na zona rural. E uma (01) escola estadual, que oferece as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental II, educação infantil pré-escola, educação infantil – creche e ensino médio. As quais atendia um contingente de 3.722 estudantes matriculados, em que, 1,395 dos alunos matriculados são oriundos da zona rural do município, representando 35,5% da matrícula total no meio rural.

Encontra-se a serviço da Secretaria de Educação um quadro de 337 funcionários, 231 destes profissionais possuem cargos efetivos. Este quadro efetivo constitui-se em 156 professores, 02 coordenadores pedagógicos(?), 20 merendeiras, 04 porteiros e vinte funcionários que atuam na área de serviços gerais.

O contexto dessa investigação, a Escola Municipal Raízes do Sertão. Como pontuamos anteriormente, está localizada, mais precisamente no distrito de Catingal à Rua Direita n.º 5, Centro, Manoel Vitorino - BA. Conforme explicita o seu Projeto Político Pedagógico - PPP (2013. P.7), *“É uma escola pública de médio porte, que procura oferecer aos seus educandos uma educação que os possibilitem se compreenderem enquanto cidadãos e a exercerem a sua cidadania”*. Embora a escola esteja situada em um pequeno distrito que apresenta aspectos físicos semelhantes aos de uma cidade, a mesma está inserida em um contexto rural, que por sua vez, os seus habitantes em sua maioria são agricultores, outros trabalham no extrativismo da produção agrícola local. Somando-se a esta particularidade, 80% dos alunos que a escola recebe são oriundos da zona rural/campo, no entanto, em seu PPP é considerada uma escola urbana, o que também contradiz o conceito de escola do campo expressa no decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que define a escola do Campo como sendo aquela que atenda predominantemente a população do campo mesmo que situada na zona urbana.

Conforme consta no seu PPP (2013), não contém nos registros da Escola uma data precisa da sua inauguração, visto que toda a documentação se encontra registrada a partir do ano de 1965.

O que se tem conhecimento através de relatos orais é que, a comunidade de catingal no ano de 1950 pertencia ao município de Boa Nova – BA. Com o desenvolvimento do distrito e o crescimento de sua população, houve a necessidade da construção de escolas para atender tanto a demanda do momento como as exigências legais, que tornava obrigatória a oferta de educação formal pelo poder público. Os únicos documentos existentes que trata da construção da escola são datados de 1965 e neste documento consta que a escolha do nome Escola Municipal Raízes do Sertão, foi feita pelo então prefeito municipal da época, o senhor Gabriel Dantas de Novais, em homenagem a um deputado federal.

Até o ano de 2002 funcionou como escola primária, ofertando apenas o ensino fundamental inicial. No ano de 2002 e 2003 funcionou como Escola Estadual, sendo uma extensão da Escola Estadual Robert Kennedy dando início ao Ensino Fundamental II (5ª a 8ª Série). Foi autorizada a partir de 2004 pela Portaria Nº 24/04º;13 da DIREC/ 13 para o funcionamento do curso de Educação Básica - Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos Aceleração I e II. Em 2007 iniciam-se três salas com o 1º Ano do Ensino Médio tendo como extensão de salas do Colégio Estadual Edivaldo Boa Aventura do Município de Manoel Vitorino- BA. Atualmente a referida escola atende as seguintes modalidades e níveis de ensino: ensino fundamental II do 6º ao 9º ano, ensino médio, educação de jovens e adultos - EJA, e Educação Especial durante os turnos matutino, vespertino e noturno. Nos quais se encontram matriculados 550 estudantes, e 80% do alunado são oriundos do campo.

A equipe gestora é constituída por um diretor, um vice-diretor e um secretário. O corpo docente é formado por um total de 26 professores, sendo a maioria com duas Licenciaturas, ou seja, muitos com graduação em Pedagogia e em outras áreas do conhecimento, alguns são especialistas, não havendo mestres nem doutores. Ademais nem todos lecionam nas áreas as quais foram formados. Até o momento dessa pesquisa a escola não tem professores em seu quadro efetivo com formação em inglês e Biologia.

Quanto a estrutura física da escola, encontra-se em bom estado de conservação. A escola se divide em dois pavilhões de aulas, um com três e o outro com seis salas totalizando nove salas (ver figura 1), uma sala para diretoria e outra para os professores, uma sala de informática que no momento não está em funcionamento, uma sala de arquivos (documentos da escola), depósito de material de limpeza, área coberta para recreio, cozinha, sanitários para funcionários e para alunos. A escola não possui área de esportes as aulas de educação física acontecem em um ginásio de esportes público com infraestrutura boa, em alguns espaços há vias de acessos para alunos com deficiência e são utilizados adequadamente.

### **Fotografia 1: Escola Municipal Raízes do Sertão.**



**Fonte: arquivo Leandro Abreu (2018).**

Destarte, para o desenvolvimento dessa investigação participaram como sujeitos dessa pesquisa: Vice-Diretor da escola, 4 professores e 12 alunos. O critério de escolha foi os professores efetivos para a entrevista, no que tange aos estudantes foram priorizados os estudantes do ensino médio para o grupo focal, por acreditar que os mesmos já possuem uma opinião mais formada a respeito do tema da pesquisa. E em relação a escolha dos

professores efetivos se dá pelo fato dos mesmos fazerem parte do quadro docente da escola a mais tempo conhecendo assim melhor a realidade da escola.

A pesquisa foi realizada partir do contato prévio com o diretor, neste contato prévio foi exposto o trabalho, seus objetivos e a forma de coleta de dados, e após isto, foi solicitado a permissão para realizar a pesquisa na escola. Após a permissão para se realizar o estudo, foi solicitado uma cópia do (PPP), ao qual foi analisado e estudado possibilitando a compreensão da realidade escolar, além de ser possível verificar o modo como esse documento foi elaborado, com a participação de quais membros da escola. Logo em seguida foi marcada as datas para a realização da entrevista com o gestor e com os professores. No dia da entrevista marcada com o diretor o mesmo não se encontrava na escola voltei em uma outra data e como não o encontrei novamente sugeri que a entrevista fosse realizada com o vice-diretor que aceitou prontamente e já começamos a entrevista nesse dia, não sendo possível terminá-la, por conta do tempo do entrevistado que era dividido entre suas funções e a entrevista que só foi concluída no dia seguinte. Para o vice-diretor foram feitas 27 perguntas, no qual todas foram respondidas. Do mesmo modo foi realizada a entrevista com os professores que foram feitas em dois dias e de forma individual, de modo que, foram feitas 16 perguntas iguais a cada professor.

Para a condução do grupo focal com os educandos, foram realizados apenas uma seção de três horas com um intervalo de 15 minutos com educandos do ensino médio, em uma sala do pavilhão de aulas da escola já mencionada onde os estudantes foram convidados a sentarem-se em cadeiras dispostas ao redor de uma mesa com um gravador de áudio. Nesse encontro a pesquisadora desempenhou também o papel de mediadora. Inicialmente foram distribuídos papel e caneta para anotações, e expliquei que a identidade de cada participante, na presente pesquisa, seria mantida em sigilo. A seguir realizou-se uma breve apresentação explicando o trabalho e esclarecendo os objetivos do encontro, bem como os critérios de escolha dos participantes e a forma de registro – gravação em áudio –, com que todos os participantes concordaram.

Mesmo que surgissem, durante os encontros, diferentes pontos de vista (porque, nesta técnica, não se está em busca de consensos), era importante que ficasse claro que, nesse trabalho, todas as ideias e opiniões interessavam e que não havia resposta ou posicionamento certo ou errado, nem bom ou mau argumento. Além disso, foi esclarecido

que não se tratava de um diálogo comigo, mas com o grupo. Assim, não precisavam atuar como se estivessem respondendo à mediadora, pois o grupo focal não se caracteriza como uma entrevista coletiva, mas como uma conversa que deve acontecer entre os membros do grupo. Para que o ambiente fosse acolhedor e informal tomou-se o cuidado prévio de deixar café, suco e bolo disponíveis para os participantes durante as sessões. Os estudantes estavam tímidos no começo, cada um esperando que o outro iniciasse a participação, mas, depois da rodada de apresentação dinamizada, foi quebrado o gelo, mostraram-se bem à vontade na interação e atenderam ao pedido da mediadora quanto à necessidade de cada um falar por vez para que as gravações não fossem prejudicadas. Embora sempre houvesse participantes mais falantes que outros, todos participaram dando suas opiniões. As interações fluíram de forma cooperativa apesar dos contrapontos e divergências, o que manteve o debate aceso em toda a sua duração.

Houve o cuidado da pesquisadora em não se posicionar, pois com certeza poderia influenciar na opinião dos participantes. Procurou-se fazer questionamentos, para que houvesse avanços do grupo em relação ao tema evitando também a mudança do mesmo. Assim, como as entrevistas, essa técnica também foi gravada para manter a fidelidade aos depoimentos

Para tabular os dados transcreveu-se tanto, as entrevistas, quanto as informações gravadas no grupo focal, além das gravações foram feitas anotações no caderno de campo. Após a realização da leitura do (PPP), das entrevistas dos participantes foram feitas suas respectivas análises, agrupadas em torno de três questões centrais: a concepção de Gestão Democrática da escola, instrumentos de Gestão Democrática na escola e a participação dos sujeitos na Gestão da escola.

# CAPÍTULO II

# EDUCAÇÃO DO

# CAMPO

---

Partindo do pressuposto de que o sistema educacional não é um episódio apartado da realidade social de determinado momento histórico, e que não pode ser analisado de forma separada, pois está imbricado intrinsecamente dentro de uma realidade que se alicerça, sobretudo em campos econômico, político e ideológico, faz-se necessário analisar historicamente como se deu o direito a Educação do Campo, de que modo foi abordada nas constituições brasileiras, e o tratamento que foi dado a educação para os povos do campo, bem como, as políticas públicas a ela destinada, além de compreender o jogo de força que compõe o seu contexto. E para compreender como o direito a Educação do Campo foi tratado no campo da política, no campo do direito é fundamental conhecê-lo através da sua história.

Nesse sentido, de acordo com cada época, em menor ou maior grau de abrangência, pode-se dizer que todas as Cartas Constitucionais elaboradas pelos legisladores brasileiros enfatizaram o tema “educação”. No entanto, nota-se que desde que foi sancionada a Primeira Lei Geral de educação no Brasil, de 15 de outubro de 1824 que dispõe sobre a educação no Brasil, os sujeitos do campo tiveram seus direitos postergados, largados à marginalidade, no que se refere à construção de planos educacionais que fossem ajustados ao seu modo de vida. Essa negligência por parte do Estado perdura ano após ano.

De modo que, na primeira Constituição, a de 15 de outubro de 1824 (Imperial), a declaração sobre a educação restringia-se a dois incisos um, o inciso 32 do último artigo e o 179 do último título o VII, que abordava a gratuidade da instrução primária, previa entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e o outro versava sobre a fundação de colégios e universidades onde era ensinado os elementos das ciências, belas letras e artes. Configurando-se meramente um reconhecimento formal do direito, e não tanto da obrigação do Estado. Nesse caso o direito à educação previsto na Constituição Imperial era excludente, de acordo com quem eram considerados cidadãos, nessa mesma constituição, os índios e os escravos não eram tidos como cidadãos brasileiros, embora estes, constituíam grande parte da população. Assim sendo, a gratuidade prevista não era efetivamente para todos.

A carta constitucional de 1891 (Republicana), não constou a educação obrigatória, a gratuidade também foi omitida pelo princípio do federalismo e da autonomia dos estados

para decidir sobre essa questão (FREITAS, ALVES E BITTENCOURT, 2012). Esse período que vai de 1889 a 1930, ficou conhecido como República Velha. Durante esse período no campo educacional muita coisa foi dita, mas de fato pouca coisa saiu do papel. Do ponto de vista de Maria do Socorro Silva (2006), a partir de 1930, na área educacional ocasionou-se uma série de iniciativas educacionais para a população rural dentre as quais segundo a autora se destacaram:

[...] as campanhas educativas nacionais, a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos a implementação da extensão rural no Brasil. Os movimentos civis e lutas pela democratização da educação pública, laica e gratuita vai sofrer forte influência do ruralismo pedagógico, e contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso país (SILVA, 2006, p. 67-68).

Todavia, todas essas iniciativas foram impulsionadas pelo fluxo do movimento migratório interno, que desencadeou o aumento da miséria no campo e na cidade. Mas, por outro lado, gerou forte pressão tanto dos pioneiros da educação, quanto dos setores urbanizados da população por escola, que no qual, todo esse interesse por parte do empresariado centrava-se na preparação para a força de trabalho, tanto da população que migrava do campo para a cidade, quanto dos estrangeiros.

Algo positivo que se originou dentro dessa primeira república foi o primeiro movimento de professores, o Movimento dos Pioneiros da Educação nova, porque até então quem mais determinou a educação até aquele momento foi a igreja católica, então esse grupo de liberais exigia que o Estado assumisse para si a responsabilidade com a educação, que por sua vez, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um extenso documento destinado ao governo e à nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados (LEDESMA, 2010).

Esse documento circulou em âmbito nacional, pelos meios de comunicação da época, anunciando os princípios acima, objetivando a consolidação de uma política educacional ancorada por uma base consistente, ou seja, um sistema educacional renovador e renovado. Segundo Saviani (2007, p. 242), o Manifesto aponta os problemas da educação nacional e denuncia a “falta da determinação dos fins da educação (aspectos

filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação.

Nesse sentido, os “pioneiros” predisõem-se que a educação requer melhor definição de seus fins e seus meios e se voltam contra o empirismo dominante no sistema tradicional, sugerindo “que os problemas escolares sejam tratados no terreno político social e não no administrativo” (LEDESMA, 2010, p. 72). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova busca:

[...] a visão de toda a educação como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso, ofertada pelo Estado com base na laicidade do ensino, na gratuidade, na obrigatoriedade e na coeducação, buscando o apoio da pedagogia, da filosofia, da psicologia e de outras ciências e visando ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. (LEDESMA 2010, p. 72).

Pode-se considerar que nessas proposições, tanto as demandas do campo quanto da cidade seriam igualmente ponderadas e atendidas. Esse confronto de ideias antagônicas, entre católicos e liberais, era acompanhado pelo governo, que buscava ser imparcial, pois não era interessante negar apoio a igreja católica, muito menos, desfazer a aliança com os profissionais da educação. O antagonismo entre pioneiros e católicos cresce, o manifesto foi duramente criticado pelos católicos gerando uma certa confusão na opinião pública brasileira. Segundo Ledesma (2010, p. 74) além de combater a laicização do ensino, “os católicos contestavam os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, entendendo que isto levaria ao monopólio do Estado na educação e fixavam sua defesa no direito dos pais de decidir sobre a educação de seus filhos”. Sendo assim, o resultado desse conflito de ideias apareceu na carta constituinte de 1934, quando as medidas progressistas foram contrabalanceadas por outras de teor conservador.

Nem mesmo na primeira metade do século XX, quando a população rural superava a população urbana o Estado não se interessava em desenvolver políticas educacionais destinadas para o campo, como se pode ver na carta constitucional de 1934, onde foi tratada de forma superficial, tratando apenas do orçamento destinado a educação no campo, na qual determinava que para a realização do ensino na zona rural, a união

reservara no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual.

Na Constituição de 1937, decretada por Getúlio Vargas, permaneceu o descaso com a população camponesa por parte do Estado, não um descaso causado por indiferença, mas propositado, uma vez, que no Brasil vivia a euforia da modernidade e com o início do período de industrialização, atribuía-se mais importância ao modo de vida e o que se produzia no meio urbano em detrimento a outros modos de vida e de trabalho. E assim, a organização escolar foi influenciada pela filosofia positivista da França “que teve como característica estimular e exaltar a industrialização moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade a exemplo dos que residem e produzem no campo” (FERREIRA e BRANDÃO 2011, p. 5). Dessa forma, evidenciando que a política educacional ao qual o Brasil se orientava era capitalista, ao sugerir uma preparação de mão de obra em massa para as novas atividades abertas no mercado – a industrialização.

Ainda quando vigorava a constituição de 1934, à educação para os povos do campo entra em pauta devido o acelerado processo de urbanização. O rápido crescimento das cidades foi visto como ameaça para as organizações econômicas e sociais, daí é que surge o discurso ideológico para fixar o homem no campo, pautado na apreensão com a questão econômica do Brasil, conforme podemos observar no artigo 121:

“§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934, Art. 121).

Constata-se daí, que a inserção da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro se dá não pela preocupação com a educação escolar para os povos do campo, mas sim, com o objetivo de conter o movimento migratório fixando o homem no campo, ou seja, é explicitamente um jogo de interesses múltiplos, uma vez que era interessante para aquele momento “conter o fluxo migratório, impedir o crescimento do conflito social nas cidades e o contato dos camponeses com as ideias anarquistas e comunistas que começavam a influenciar as organizações operárias” (SILVA, 2006, p.69). Por outro lado, havia o interesse da oligarquia rural em manter o camponês no campo, pois temiam o

esvaziamento, da mão-de-obra no campo. Surgindo desse movimento de fixar o homem no campo o ruralismo pedagógico, que se tratava de um discurso pedagógico:

Que atribui a falta de desenvolvimento do campo, à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, como uma situação predominantemente cultural, portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade (SILVA, 2006, p.69).

Momentos depois, com o desenvolvimento industrial aliado ao movimento pró modernidade, ao qual, o Brasil se iniciava, mais precisamente na década de 1930 iniciase, um [...] processo de reorganização do bloco histórico no poder e de instauração do projeto liberal-industrializante, que se sobrepõe ao projeto das oligarquias rurais tradicionais” (SOUZA, 2012, p.71). Entretanto, apesar do avanço da indústria, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) não se coloca em conflito com o setor oligárquico, ou seja, os dois setores juntos só tinham a somar, na medida em que um se constituiu no mercado do outro.

Agora, interessava ao Estado e aos grupos industriais emergentes, introduzir um modelo de educação urbano – tecnocrata no campo, em que se ajustava com uma política que ainda não era oficial, mas que tinha pretensões de transformar o campo em fornecedor de mão de obra barata para a indústria. Esse modelo educacional de certa forma contrapôs o ruralismo pedagógico, uma vez, que, a educação que agora era destinada para a população rural tencionava a adequação do homem camponês ao meio urbano, logo que, este, era visto como o “jeca tatu” e não tinha sagacidade para lher dá com o racionalismo urbano. Portanto, era necessário oferecer uma educação que moldasse o camponês de acordo com as exigências do meio urbano. E nesse caso a educação destinada a essa população era pensada meramente para formar mão de obra para atender demandas novas do processo produtivo, tanto industrial quanto agrícola. Pouco apouco, esse discurso urbanizador vai se tornando dominante na teoria pedagógica, que de acordo com SILVA (2006, p.70), surge como:

[...] uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo, o que foi reforçada pela concepção de Educação de Base [...] usado pela Unesco a partir de 1947 como sendo o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais e coletivas, através de

métodos ativos, deveria contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita, do falar e do ouvir, do desenvolvimento profissional, sanitário, moral e espiritual.

E dessa forma a educação para a população do campo vai se delineando no campo da desigualdade, orquestrado por esse jogo de interesse, jamais pensada com e de acordo com os interesses desses sujeitos, mas sim, de acordo com o interesse de quem quer controlar esse campo. E esse poder de controle sobre a educação para os sujeitos do campo fica claro quando as políticas de educação muda e nenhuma das mudanças é pensada para emancipação desses sujeitos.

Retomando a abordagem de como as constituições trataram a Educação do Campo, é correto afirmar que a carta constitucional de 1937 que foi elaborada no período do “Estado Novo”, houve um enorme declínio para a educação em geral, na medida em que o texto constitucional relacionou a educação a valores cívicos e econômicos. Além do mais, não se atentou para o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa.

Nessa carta constitucional, previa o ensino primário gratuito obrigatório para todos. Contudo, deveria haver o dever de solidariedade, uma vez que, a gratuidade foi tratada como uma exceção a quem poderia alegar ser pobre na forma da lei. Aos outros que não pudessem alegar escassez de recursos seria cobrada uma contribuição mensal. Dessa forma a educação pública, gratuita e laica, perde espaço e o ideário capitalista fica explícito mais uma vez.

A quinta constituição brasileira, a de 1946, promulgada em um período de democracia brasileira, veio após o término da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), e retomou os princípios presentes nas Constituições de 1891 e 1934.

Para a população do Campo, há uma pequena menção no Artigo 168, que determinou o seguinte princípio: *“III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).”* E mais uma vez a preocupação com o ensino agrícola estava voltada aos cursos profissionais e ao processo de modernização da indústria brasileira.

Antes de ser promulgada a constituição de 1967, no ano de 1961, em um momento da história brasileira politicamente tenso, sendo que estava prestes de acontecer o golpe militar de 64, foi sancionada a Lei 4.024/61 que consolidou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino.

No texto da referida Lei, título XIII, no artigo 105, dispõe o seguinte sobre os povos das zonas rurais: “*Art. 105 - Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961)*. Isso porque, “em 1950 o Brasil possuía uma população de 51,9 milhões de habitantes, dos quais dois terços viviam no campo” (GHELLERE, 2014, p.18). Contudo, mesmo o Brasil sendo um país agrário, a LDB não fez nem uma referência à educação destinada aos povos do Campo. Mantendo assim a Educação do Campo na inércia.

Mas, é também nesse período de 1950, mais precisamente em 1955, que nasce a primeira liga camponesa no Brasil, um ano antes, foi criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) em 1950. Aos poucos iam se formando os sindicatos rurais, que somente é regulamentado em 1962 (MIRANDA, 2011). E assim, essas organizações iniciam um movimento de repensar o papel desses sujeitos sociais como protagonistas das transformações políticas e sociais.

O surgimento dessas organizações pela iniciativa dos sujeitos do campo deu outra fisionomia ao debate e as lutas camponesas. Tais organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada “que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento social e político da categoria camponesa e o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira” (SILVA (2006, p. 74).

Convém observar que esses movimentos surgiram e se organizaram com objetivos similares, no sentido de defenderem bandeiras de lutas comum. Reivindicava o direito de greve e reforma agrária, previdência social etc. Dessa forma repercutindo no cenário político, e nos centros de poder tornando a reforma agrária um dos principais eixos de discussão política. “Fazendo um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e

mobilizações. E dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo” (SILVA, 2006, p. 74).

No início da década de 60, em um contexto conturbado, envolto com a crise de ordem social, econômica, cultural e política, e com o analfabetismo com números alarmantes, como destaca Faria (2012, p.3): “dos 70.779.352 de habitantes, 39,5% eram analfabetos, é que emerge e/ou é fortalecido os movimentos de Educação Popular. Onde o educador Paulo Freire modificou o caráter apenas alfabetizador da educação popular e passou a trabalhar também com a conscientização crítica e libertadora do educando. Além das experiências do educador Paulo Freire (1921-1992), com o “Método Paulo Freire”, como ficou conhecido, outros grupos importantes de Educação Popular cresceram nesse período ou conseguiram se fortalecer, a exemplo do Movimento de Cultura Popular<sup>2</sup> (MCP), Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler<sup>3</sup> e o Movimento de Educação de Base<sup>4</sup>. Pode se afirmar que entre os grupos havia objetivos em comum, uma vez, que todos pretendiam a democratização do ensino e conscientização da população, além do método educacional de todos os grupos terem sido alicerçados nos princípios do “Método Paulo Freire”.

O referido método distingue-se, como um meio de aprender a fazer a leitura de mundo e da realidade, partindo sempre da vivência do educando, pautado no diálogo, e na transmissão do conhecimento, através da troca de saberes entre sujeitos. E configurou-se como a mais marcante das experiências de Freire ao alfabetizar 300 trabalhadores rurais em quarenta e cinco dias, em 1963. Logo depois Freire foi convidado pelo ministro da

---

<sup>2</sup> *Um movimento originário do Recife*, O MCP propunha a elevação do nível cultural e educacional, não só das crianças, mas também, dos adultos. Suas ações eram calcadas na educação para crianças em idade escolar, na alfabetização de jovens e adultos e ações culturais como teatro, artesanato, folclore etc. Ressaltasse que, de maneira geral, suas práticas objetivavam a conscientização da população.

<sup>3</sup> Foi um Movimento de Educação Popular que surgiu no início dos anos 60, em Natal (RN), onde 59% da população era analfabeta e não havia escolas suficiente para todas as crianças em idade escolar. Inicialmente programado para ser uma campanha de erradicação do analfabetismo, mas extrapolou de sua proposta inicial e se converteu numa política de cultura e educação popular na qual a sociedade organizada é o seu principal sujeito.

<sup>4</sup> Criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo Governo Federal. Teve como objetivo desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas em rádios católicas, porém, em 1963 em concessão com outros movimentos de cultura popular, expandiu seus objetivos, entendendo a educação de base como processo concientizador da educação popular (SILVA 2006, p. 75)

educação do governo de João Goulart, para coordenar o mais novo programa nacional de alfabetização. Que através do método tinha a pretensão de alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de mil círculos de cultura.

A ideologia de luta de Freire, bem como, os ideais de emancipação dos sujeitos encontrado nos movimentos de educação popular inspirado no método criado por ele, marcou uma ruptura educacional do país. Rompendo com o sistema vigente da época, que era uma educação elitista, excludente e tecnicista, Freire pretendia a superação da opressão e das desigualdades sociais, baseando-se numa proposta de educação popular libertadora.

Mas, para a elite dominante, que até então era quem ditava as regras, até porque, era de praxe o trabalhador votar em quem o patrão determinasse, uma vez que o patrão ou coronel da fazenda ensinava o trabalhador escrever incansavelmente até decorar apenas o próprio nome, e determinava que esse trabalhador votasse em quem ele mandasse, esse programa era visto como algo muito arriscado para essa elite. Uma vez que, com essa classe subjugada agora alfabetizada e ainda por cima, alfabetizada dentro de uma perspectiva politizada, libertadora, ia poder determinar em quem votar. De modo que:

(...) se a campanha nacional funcionasse dentro do que se tinha planejado, ter-se-ia no próximo processo eleitoral, cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados. (...) Ainda mais arriscado e perigoso se colocava porque o método Paulo Freire apontava para o “exercício da participação”, para “a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo” e por “uma educação comprometida com a democratização da sociedade”, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um “agente ativo”; um sujeito enfim (COIMBRA, 2000, p.26).

Esse plano educacional que possibilitava a formação política do povo e sobretudo, a política populista do governo vigente da época, que promovia a participação das massas populares, possibilitando a organização destes, exigir reforma agrária, trabalhista, tributária entre outras, foi o estímulo a mais que a elite precisava para insolar o governo e planejar o golpe que instituiu a ditadura militar no Brasil. Assim, descontinuando todas as ações desses programas, e seus idealizadores e demais educadores que se posicionasse ideologicamente contraria as ideias ditatoriais foram perseguidos e exilados, ou seja, essa nova concepção de educação que vinha se delineando no Brasil foi violentada pelo golpe de 1964, uma vez que, os educadores e lideranças implicados com a educação dentro dos

moldes que vinha se delineando desde o início de 60, foram perseguidos e exilados (SILVA, 2006).

E agora, com o golpe instituído o índice de analfabetismo continuava elevado, e como isso repercutia de forma negativa internacionalmente (SILVA, 2006). E para se livrar dessa repercussão negativa o governo golpista, elaborou diversas campanhas fracassadas de alfabetização objetivando também, embalar o país rumo ao desenvolvimento, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo todas as tentativas inclusive esta foram fracassadas.

Todas as leis referentes a educação desse período foram sistematizadas e estruturadas por tecnocratas brasileiros que contou com a assessoria técnica da agência norte-americana Agency for International Development – AID, por meio do acordo acertado entre o MEC e a USAID, que previam, além da assessoria técnico norteamericana, a assistência financeira e a preparação de técnicos brasileiros nos Estados Unidos para a “melhoria” do ensino brasileiro, especialmente do ensino de 2º Grau, LEDESMA (2010). Vai se perceber nesse período a forte influência da extensão rural. A escola sendo substituída pelo técnico, para SILVA (2006, p.77), “o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde, enquanto modelo tecnológico”.

Foi um período de dura repressão e perseguição a quem se posicionasse ideologicamente contrário as ideias do sistema governamental vigente, contudo, muitos movimentos resistiam. Alguns dos exemplos de resistência à ditadura fora o movimento progressista da igreja católica que retomou de forma sistêmica nas comunidades a formação de base para as lideranças. Criada em 1963, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), primeira organização sindical camponesa, que tinha como uma das principais bandeiras de luta a reforma agrária, teve que atuar quase que clandestinamente (SILVA, 2010). Sem dúvidas, o MST se destaca entre os movimentos que compõe a Educação do Campo, e teve um importante papel nesse processo mesmo nos tempos de repressão. De acordo com (SOUZA, 2012, p.2):

O Movimento tem seu marco inicial em 1979, em Cascavel (PR), na qual centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social

camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias ao Brasil.

E é no universo educacional que o Movimento assume sua resistência que, desde o final dos anos 80, que além da luta pelo reconhecimento dos territórios para ribeirinhos, quilombolas, assentados, etc.; tem produzido materiais pedagógicos de âmbito teórico metodológico sobre a escola necessária aos trabalhadores rurais. A precarização das escolas públicas do campo somado ao caráter excludente das políticas educacionais brasileira, instigaram tanto o MST como outros movimentos sociais e sindicais do campo a colocarem em pauta a luta por uma educação do campo.

Nesse sentido, é ilegítimo desvincular a luta por um projeto específico de educação do campo, às lutas do MST, posto que: tanto a luta pela terra do MST, quanto a luta por escola começaram quase que ao mesmo tempo. Apesar de que, inicialmente “não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra” (CALDART, 2003, p. 62). A força política do MST reside em três dimensões educacionais, tais quais:

na mobilização dos trabalhadores sem-terra pelo direito à escola e a possibilidade de uma educação que faça sentido e diferença na vida futura dos seus filhos; na organização pedagógica específica às escolas conquistadas, bem como à formação de educadoras(es) que trabalhem nessa perspectiva dentro da organização do Movimento; e na incorporação da escola na dinâmica dos sem-terra, não sendo esta escola qualquer uma, mas sempre vinculada ao seu aspecto político, que preza a formação crítica de seus sujeitos nas estratégias de luta pela terra e de reprodução social (BUSCIOLI e OLIVEIRA, 2018, p.6).

Dessa forma, o MST insere-se nessa luta pela educação do campo como viabilizador de processos educacionais “voltados à consciência de classe”, principalmente a dos trabalhadores que desempenham o papel mediador no movimento social “gerando possibilidades de ampliação do grau de conscientização ou da superação dos processos de alienação entre aqueles que por muito tempo estiveram “cativos” embora criativos na organização de formas de resistência para a sobrevivência na terra” (BUSCIOLI e OLIVEIRA, 2018, p.12).

Findado o período ditatorial no país, e entrando para o período de redemocratização, o acontecimento mais esperado era a convocação de uma assembleia constituinte para a elaboração da nova Carta Magna. E finalmente em 05 de outubro de

1988 foi promulgada a quinta constituição da república LEDESMA (2010), se configurando como um marco para a democracia brasileira, além das conquistas significativas para a classe trabalhadora, A constituição de 1988, abriu caminhos importantes que deu direito para o movimento de luta de educação para os povos do campo pudesse elaborar um plano político educacional, uma vez, que em seu artigo 205, prevê: que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), suscitando assim, recursos jurídicos que sustenta as reivindicações por seus direitos sociais.

Outro aspecto importante inaugurado pela Constituição Federal de 1988 pela primeira vez no Brasil, foi a instituição da gestão democrática do ensino público como princípio da educação pública que de acordo com o seu capítulo III declara: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei; ” (BRASIL, 1988). Que, veio se consolidar em 1996, através da LDBEN n° 9.394. Essa normativa estreia uma nova organização escolar, não mais pautadas nos “pressupostos da Administração Empresarial, mas nos princípios da Gestão, com perspectivas mais democráticas, capazes de proporcionar a autonomia dos sujeitos educativos mediante a participação e construção coletiva (PIRES, 2008).

O que fica evidente ao analisar as leis que rege a educação desde as primeiras promulgações, exceto a última carta comentada, que abriu possibilidades de se pensar em um sistema educacional menos desigual, foi o caráter dualista, visto que, houve separação entre a educação que era ofertada para elite e para a classe trabalhadora. Para a elite o ensino normal e o secundário e para as classes populares apenas o ensino profissional, bem como, o descaso com a educação para a população camponesa em detrimento da educação no meio urbano.

## 2.1 DESAFIOS E CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Constituída a Carta Magna de 1988, os caminhos começaram a se alargar, e outras conquistas foram efetivadas, não à toa, mas sim pela luta, através das incansáveis manifestações realizadas pelas populações camponesa, representada pelos movimentos sociais do campo, que no qual se destaca os Movimentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). E assim a partir da constituição de 1988 a educação do campo começa a ser construída como política pública

Desde meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. (BRASIL, 2007, p.9).

Se bem que, durante todo esse tempo, tanto no período ditatorial quanto no início da redemocratização, a educação do campo vinha sendo pautada, mas, foi a partir de 1997 que se ampliou a discussão pela educação para os povos do campo. Esse processo histórico e político se fortaleceu ainda mais a partir do primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma agrária do MST. Nesse encontro foi discutido as questões da educação dos trabalhadores camponeses, nascendo assim, a Articulação por uma Educação do Campo, “*entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional*” (BRASIL, 2007, p.9). Dentre as conquistas alcançadas por estas articulações estão:

A realização de duas conferências nacionais por uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2004. (BRASIL, 2007, p.9)

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo configurou-se como o renascimento de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo Brasileiro que trabalha e vive no campo (CALDART, 2004). Essa primeira conferência teve em sua constituição características importantes, tanto para se alicerçar enquanto movimento, quanto para sua conceituação no qual é considerada como um dos traços mais importantes, a luta dos sujeitos do campo por políticas públicas que assegure os seus

diretos a uma educação que seja *no* e *do* Campo, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade (CALDART 2010, p.64). Avultando assim os desafios da Educação do Campo. No entanto, ainda que esses desafios se agigantem durante a trajetória da educação do campo, algumas conquistas foram efetivadas, principalmente no âmbito de regulamentação da proposta de Educação do Campo como política pública de educação. Dentre as conquistas destacam-se o Programa Saberes da Terra, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Que apesar destes programas terem enfrentado e enfrentam ainda dificuldades em sua realização, principalmente no tocante “à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo” (MOLINA e FREITAS, 2011, p.07).

No que concerne à legislação, o Movimento da Educação do Campo constituiu, a partir das muitas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto significativo de instrumentos legais as quais, atestam e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se faça, respeitando as particularidades dos povos do campo dentre elas: o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e o Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB. Como também, a aprovação do Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação que são conquistas importantes, na medida em que, considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1). Simbolizando assim, como um grande marco para a educação do campo, sendo

que estas inseriram as reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo (PIRES 2008).

No entanto, mesmo tendo avançado com algumas conquistas no âmbito das políticas públicas, a consolidação da educação do campo pautada nos princípios da igualdade e emancipação dos sujeitos que, assim sendo, se faz revolucionária, é um desafio histórico. Pois, como destaca Silva (2016, p. 19), “[...] não se trata de um desafio qualquer, abstrata e desvinculada dos interesses de seus sujeitos, mas de uma educação comprometida, que constrói a partir da realidade objetiva na qual esses sujeitos produzem a sua existência, numa perspectiva de emancipação”. E o desafio está posto, já que o cenário político atual não aponta para essa demanda, da urgência de construirmos uma perspectiva de Educação do Campo irrestrita e que coloque os sujeitos do campo na condição de protagonista da sua própria história. Visto que, há políticas recentes que Suprime a Educação do Campo, que é o caso da PEC 241/55 (Projeto de Emenda Constitucional) encaminhada pelo Governo Michel Temer e aprovada com imenso apoio do Congresso Nacional. Tal Emenda Constitucional congela investimentos em educação por vinte anos, o que terá efeitos direto nos recursos destinados à Educação do Campo, que já eram insuficientes e agora certamente se extinguirá. Bem como, o enfraquecimento ainda mais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que sempre esteve na mira para ser extinguida, mesmo antes do mandato do governo Temer, desde o segundo mandato da presidente Dilma já estava na ordem do dia para ser extinta (SOUZA, COSTA e ETGES, 2016).

A primeira concepção que se deve ter ao discutir a respeito de Educação do Campo, é que essa não é uma continuidade de educação rural pois:

A educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do campo é uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo enquanto a educação rural está vinculada ao estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras (D'AGOSTINI, 2012, p.120).

Quanto a concepção de educação em que se fundamenta a Educação do Campo, sirvo-me aqui do entendimento de (CALDART, 2012, p.259), que a conceitua como um

“*fenômeno da realidade brasileira atual*” que tem seu protagonismo nos trabalhadores do campo e suas formas de organizações que tenciona ter efeitos sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas, que articula a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais com a luta por políticas públicas. Se configurando assim, como uma luta de resistência simbólica da produção de conhecimento científico que determina o mesmo como pronto e acabado, desconsiderando os saberes populares produzidos pelos sujeitos que moram e vivem no e do campo.

Ou seja, trata-se de uma concepção de educação pensada, como alternativa encorajadora para resgatar na sociedade contemporânea o direito a um modelo de educação que foi negado e sufocados pelo modelo de desenvolvimento vigente, que submete tudo e todos aos interesses do capital. A Educação do Campo, tem como compromisso a articulação da luta pelo acesso universal ao conhecimento e ao reconhecimento de seus sujeitos também como produtores legítimos de conhecimento, cultura e educação (CALDART, 2008).

O artigo primeiro da LDB dá conta de que o conceito de educação não mais se limita apenas ao sistema de aprendizagem da escola, permeia por outros espaços, como se destaca no art.1º da LDB: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma, a LDB legítima que, assim como a escola outros espaços extra - escolares também são chão de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação (SILVA 2006).

É correto afirmar que a educação do campo está para além das dimensões pedagógicas, antes disso, ela é ferramenta de luta imbricada em lutas históricas do campesinato. Sendo a educação uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas (SILVA 2006). Assim, a Educação do Campo, segue uma perspectiva, educacional de contra hegemonia, ou seja, é pensada como um projeto de emancipação dos sujeitos no âmbito social e político, dentre outros princípios visa fortalecer a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculado ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável.

## **2.2 IDENTIDADE DE ESCOLA, PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR**

A historiografia oficial da educação brasileira enfocou o sistema escolar e espaços de formação oficial como sendo os lócus privilegiado da educação das classes subalternas. No entanto, a educação dos trabalhadores (tanto do campo, quanto da cidade) se deu, sobretudo, em espaços associados a processos de sociabilidades do dia a dia, quase sempre vinculadas ao trabalho e a movimentos coletivos, que transpassaram os muros da escola formal. (MANFREDI 1996).

Compreende-se por espaço não formal de educação o espaço escolar convencional que é representado pelas instituições de ensino e todas as suas dependências, vinculada a uma diretriz educacional centralizada como o currículo e possui estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação (GADOTTI, 2005). Já a educação em espaços não escolares vai à contramão desta, não está reduzida meramente a espaços educativos institucionalizados, ela chega onde o Estado por muitas vezes não chega, ou seja, o campo de atuação de ensino em espaços não formais abrange ONGs, sindicatos, associações, assentamentos rurais, instituições socioeducativas, moradores de rua, movimentos sociais em geral, entre outros. Nesse sentido, um elemento considerado fundamental para a Educação do Campo é a sua concepção de escola. Portanto, é importante destacar os marcos legais e as definições de Escola do Campo contida nestes.

No (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), define que escola do campo é: “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01).

Outro marco importante para a concepção de escola do campo foi as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que em seu artigo II, parágrafo único define que a identidade de escola do campo vincula-se a “questões inerentes a sua realidade baseando-se na “temporalidade” e saberes inerentes dos estudantes”, bem como, “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, 2001).

A Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, configurou-se como um avanço de grande importância para a mesma.

Seguindo esse ritmo foi criando uma infraestrutura para dar conta das demandas, as quais, em 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação. E a Coordenação Geral da Educação do Campo foi implantada nessa secretaria. “Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para representação das identidades das escolas do campo (SANTOS, 2001, p.8).

Todas essas conquistas, no que tange o reconhecimento e concepção da identidade de escola de campo no âmbito legal, são conquistas inquestionáveis dos movimentos sociais, esse reconhecimento é muito importante no sentido de compreender o campo como espaço de vida social, bem como contribui para a valorização e afirmação da identidade dos povos do campo.

Para CALDART (2012, p.326), a concepção de escola do campo:

Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo [...] O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra hegemônica. [...] se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital.

Partindo deste ponto de vista, é certo afirmar que a educação deve estar ligada intimamente a um projeto de desenvolvimento inerente aos sujeitos que a pertencem. Para tanto, faz-se necessário uma escola com características específicas que atenda às necessidades da população do campo, que tenha um projeto de educação básica do campo que incorpore “[...] uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo” (ARROYO, 1999, p. 32). E é nesse contexto que perpassa a concepção de escola do campo, a mesma intenciona esse projeto para a formação dos sujeitos. Não somente, garante o acesso ao processo de escolarização e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo é essencial para a

continuidade e avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo. Contudo, é necessário ressaltar a importância de se refletir sobre qual sujeito do campo a escola pretende formar e o conteúdo escolar pertinente para a formação desse sujeito (LIMA, FERREIRA e COSTA, 2017). Desta forma, faz-se necessário, a escola do campo discutir e fornecer as bases necessárias para a construção coletiva do currículo, uma vez que, o currículo contextualizado vai muito além da “relação de conteúdos e metodologias de ensino, envolve os processos e as intencionalidades dos projetos de escola e sociedade que se quer e as dimensões de TEMPO e ESPAÇO na escola” (RESAB, 2009 P. 12).

É certo que no Campo vamos encontrar duas teses básicas disputando força: uma que defende a formação de um novo trabalhador e a outra na defesa da formação de um novo sujeito. Sintetizando, uma está a serviço da burguesia, outra representa as forças progressistas. Por isso que é importante deixar claro a intencionalidade ao planejar “os conhecimentos que constituirão o currículo” estes, devem estar[...] articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital” (TAFFAREL, ESCOBAR, PERIN 2010, p. 192).

E para que a construção do currículo ocorra de forma crítica é necessário que haja uma gestão democrática que garanta o acesso ao conhecimento de seus educandos, que zele pelo Projeto Político Pedagógico da escola e que acima de tudo não esteja comprometida com os princípios das administrações empresariais.

A Educação do Campo, enquanto um paradigma de sociedade emancipatório de base socialista refuta a concepção de gestão assentada em princípios capitalistas e aposta numa concepção de gestão e de escola como projetos e construções coletivas, dos sujeitos, com os sujeitos e não para os sujeitos do campo. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo estabelecem que, os projetos institucionais para as escolas do campo devem ser ancorados pela gestão democrática, cuja participação ampla e efetiva de toda comunidade escolar, movimentos sociais e demais instituições sejam garantidas, contribuindo para a autonomia das escolas do campo.

# **CAPÍTULO III**

# **EDUCAÇÃO DO CAMPO**

# **E GESTÃO ESCOLAR**

---

### **3.1. BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL**

O que se sabe é que desde sempre a educação foi alcançada pelas circunstâncias no mundo social e econômico, em função disso, não é viável fazer uma análise a respeito de questões educacionais sem primeiro atentar-se para que período histórico está sendo vivido. Considerando-se que, “as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político” (PAIVA 1985, p. 18). Sabe-se que, embora, o sistema educacional intervém na sociedade a que serve, o mesmo reflete suas condições políticas, econômicas e sociais.

Com efeito disso, a constituição da sociedade brasileira foi delineada por um estado totalmente influenciado por ordenamentos patrimonialistas e autoritários, impossibilitando assim, a estruturação de campos democráticos (MENDONÇA, 2000). E como a educação reflete as condições políticas, econômicas e sociais de uma sociedade. O sistema educacional brasileiro se constituiu apresentando um caráter eminentemente seletivo e excludente. Logo, essa educação sendo reflexo de uma organização social e alicerçada no patrimônio e na autoridade santificada pela tradição colabora fortemente para a formação das bases do autoritarismo no Brasil legitimando as desigualdades existentes. De modo que:

Na estrutura patrimonial do estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de direito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais (MENDONÇA, 2000, p. 51).

Esse é o caráter patrimonialista típico do Brasil colônia, mas, que perdurou, e na transição para o Brasil Império ele se fez presente, uma vez, que nas estruturas de poder não houve alterações significativas em meio essas transições. “Isso porque as forças hegemônicas que impulsionaram a independência nacional não eram opostas à ordem patrimonial estruturada no período colonial” (Azevedo, 2001, p. 18). Conservando assim,

essa estrutura engessada que não se rompe quando o Brasil passa de Império para República, ou seja, na primeira república mudou apenas os representantes do patrimonialismo autoritário dos regimes anteriores, agora era representado pela política do café-com-leite e pelo voto de cabresto<sup>5</sup>. A estrutura agrária foi preservada com a produção do café e exportação do mesmo, o sistema coronelista perseverava impossibilitando a emergência de grupos de ideologias políticas diferentes, que poderia dar uma nova roupagem para o sistema educacional brasileiro. E não havendo alteração nos arranjos sociais e econômicos, essa estagnada estrutura iria contribuir para que as ideias de expansão da educação fossem suprimidas (NAGLE, 1976).

Apesar da escolaridade no Brasil ter iniciado bem antes, desde o período do Brasil Imperial, mas, o que tange a sua administração, se partirmos em busca de teorias formuladas a respeito desse campo do conhecimento, iremos perceber que, o debate acerca da gestão escolar ainda denominada de administração escolar só começou a se delinear a partir do final do século XIX.

José Querino Ribeiro (1968), foi um dos estudiosos que fez a primeira tentativa de formulação de uma teoria referente a esse campo do conhecimento. Até então, não havia nenhum estudo sistêmico sobre o tema.

Na perspectiva desse estudioso a escola se alinhava ao mesmo nível que a oficina e a fábrica, entendendo que, ainda que a escola apresentasse características específicas de instituição educacional, existiam princípios da administração de empresa que eram aptos a serem aplicados a qualquer tipo de organização, inclusive a ela. Esse pensamento expõe ideias inerentes aquela época, e tem respaldo nas teorias Taylorista e Fayolista, para Ribeiro a administração tem seu conceito fundamentado na visão de Henry Fayol. Embora Querino Ribeiro acredita que as ideias de Taylor seja uma doutrina vaga e pouco sistêmica ele traz essas ideias no intuito de que se conheçam essa doutrina significativa no contexto histórico da administração (RIBEIRO, 1938).

É importante atentar-se para o fato de que, mesmo a obra de Taylor não ter feito referências claras à questão educacional, é inegável que seus princípios influenciaram e ainda influenciam os sistemas educacionais, o exemplo disto é o grande contingente de

---

<sup>5</sup> Expressão popular que significa voto obrigado, impostos pelos coronéis contra a vontade do eleitor.

pesquisas e estudos realizados sobre “meritocracia e educação, e como a discussão sobre pagamento por mérito (incentivos monetários) a docentes atrelados a questão de desempenho e outras variáveis está cada vez mais presente nos discursos educacionais” (EGGERS, 2016, p.21).

Paralelamente as ideias de Taylor destacava-se também a forma de organização administrativa de Henri Fayol (1841-1925), “um francês, engenheiro por profissão, dedicou-se desde cedo aos estudos sobre administração o que levou a fundar a sua doutrina Fayolismo, que tinha como tradução “escolas de chefes” (EGGERS 2016, P. 22). Diferente de Taylor que não fazia referências explícitas a questão educacional, Fayol defende que é possível aplicar os princípios da teoria da administração em qualquer tipo de empresa, ou seja, comercial, industrial, religiosa ou governamental. Fayol concebe a administração como um todo diminuindo a organização a apenas uma das partes e para ele a administração teria de acontecer de cima para baixo, o que importava de fato era o produto final (RIBEIRO, 1986, p. 63).

Acontece que nas organizações empresariais o “produto final” é matéria prima, objeto, e na administração escolar o “produto final” são seres humanos, e assim sendo a administração geral da conta de abarcar essa esta peculiaridade da escola. Embora Querino Ribeiro, teça algumas críticas a respeito da teoria fayolista ainda assim, defende que a mesma traz contribuições importantes no que diz respeito a previsão, organização, comando, coordenação e controle. Ou seja, a modalidade de gestão escolar defendida por esse autor é sobretudo, pensada a partir dos princípios empresariais que buscavam maior produtividade com racionalização das atividades desenvolvidas na escola, de modo que a burocracia ocupava o espaço da aprendizagem (SILVA, 2011).

Assim como José Querino Ribeiro, outros autores protagonizaram como pioneiros dos primeiros escritos a respeito da administração escolar no Brasil, entre eles, destacaram se Lourenço Filho, Carneiro Leão e Anísio Teixeira. Com exceção de Anísio Teixeira, os demais autores mencionados seguem a concepção de administração alinhada à de Querino Ribeiro. Bebendo na fonte da base teórica (fayolismo), Leão (1945) defende que, haja cursos preparatórios para a formação de administradores escolares, qualificando-os técnica e cientificamente, a partir de estudos e “contato íntimo com a realidade”. Para este autor, “a administração não é nem um Privilégio exclusivo nem uma carga pessoal do

chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social” (LEÃO, 1945, p.10).

Para explicar como deve ser feita essa organização do sistema de ensino de cima para baixo, Leão (1945), utiliza-se de um organograma, onde, esclarece um modelo de organização alicerçada na hierarquia das funções, coerente com a base teórica (Fayolismo) em que fundamenta sua produção.

De modo similar, a respeito da administração, Lourenço Filho (2007), argumenta que ao se tratar de uma atividade formada por vários elementos e aspectos que envolve muitos agentes, faz-se necessário à distribuição de tarefas, de modo que:

Um as pessoas poderão receber o cargo de definir os objetivos (...); outras, o de reunir e coordenar elementos, afim de que efeitos graduais sejam obtidos; ainda outras, o de executar determinadas operações, em certa sequência, coordenadas por alguém; e outras, ao cabo de tudo, o de conferir a produção, nos termos da concepção inicial do projeto e programa de atividades que se tenha adotado (LOURENÇO FILHO, 2007, p.38).

Nesse sentido, para o autor, administrar é conduzir tudo isso definindo esfera de responsabilidade e níveis de autoridade, nas pessoas congregadas, com o intuito de que não se perca a harmonia do trabalho e sua eficiência. Desse modo, o único fato que diferencia a concepção de Lourenço filho da de Leão (1945) e de Ribeiro (1986) é a defesa do mesmo de considerar as relações humanas, uma vez, que, as escolas tratam de serviço de ensino e não de produtos, as relações humanas devem ser levadas em conta. O que por sinal, não rompe com a estrutura hierárquica, configura-se apenas como um elemento a mais da administração.

Contemporâneo dos autores acima citados, Anísio Teixeira, não elaborou nenhuma obra completa a respeito da administração escolar, todavia, encontra-se escritos sobre o tema em periódicos, artigos e capítulos de livros produzidos pelo autor. Anísio Teixeira estreia uma concepção diferente das dos estudiosos de sua época, ele rompe com o pensamento de que os princípios da administração das empresas sejam adequados a educação. Para este autor, o caráter da administração escolar, é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (TEIXEIRA, 1964, p. 17). Ele nega a teoria que defende que o princípio da administração geral seja o mesmo para a administração escolar argumentando que escola e empresas são

campos diferentes, sendo que, uma lida com seres humanos e outra com produtos materiais, sendo assim, tencionam objetivos diferentes, as duas administrações são totalmente opostas.

Anísio Teixeira vai causar uma ruptura no pensamento tecnicista e hierárquico, no entanto essa tendência de se pensar a administração escolar nos moldes da administração de empresa prevalece forte até a década de 70.

De acordo com Lück (2005) o processo de mudanças a favor da democratização da gestão das escolas públicas no Brasil ocorreu a partir da década de 80. No entanto, em 1932 no documento produzido por educadores brasileiros, que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, já pregava o emprego dos princípios democráticos na gestão da educação Brasileira. No manifesto era presente a crítica a ausência de espírito científico na administração escolar, definindo-a como a principal causa da desorganização do sistema de ensino. Surgindo assim, os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil, protagonizados, em sua maioria, pelos próprios educadores participantes do manifesto (DRABACH, 2010).

Situando o debate sobre a gestão da escola, agora na década de 80, período em que se iniciou a redemocratização da sociedade, encontra-se duas obras acadêmicas indispensáveis para discussão no âmbito da gestão democrática da escola, cujos autores são Félix (1984) e Vitor Henrique Paro (1986). Ambos se posicionam em uma linha de pensamento contrária a concepção reducionista de José Querino Ribeiro e demais teóricos da administração, refutam a perspectiva sistêmica, criticando, portanto, a necessidade de ajustamento da escola à realidade externa.

Felix (1984), faz uma crítica coerente aos teóricos da administração de empresas em elaborar princípios que sejam válidos e generalizáveis para a administração de outras organizações, inclusive a escolar. Para a autora a Administração Escolar deve ter um corpo teórico próprio, capaz de englobar seus dilemas e especificidade, uma vez, que o processo de estruturação do ambiente escolar e da educação deva estar para além de apropriações técnicas, pois escolas e empresas são campos distintos, a administração escolar apresenta objetivos particulares, que difere daqueles vivenciados pelas empresas.

Porque ao reduzir a função administrativa da escola considerando apenas como critério de ação a racionalidade técnica, que torna o sistema escolar cada vez mais uma estrutura burocrática é o mesmo que:

Permitir ao estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista (FELIX, 1984, p. 176).

Essas considerações apresentam implicação direta para a legitimação da forma de ordenamento da sociedade capitalista, que seria validada pelas “teorias de administração, que tem a intencionalidade de ratificar através da ciência que essa é a forma certa e mais adequado de organizar e administrar.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Felix (1884), Paro (1991), chama atenção para o fato de conter nesses trabalhos um distanciamento da visão de que a empresa capitalista é exatamente o local por excelência, em que se consolidam as relações de exploração do trabalho pelo capital e, que, por conseguinte, a administração nesse entendimento assume o papel político de mediadora dessa exploração. E ao desconsiderar essa realidade cria condições propícias para a expansão para a escola dos mesmos princípios “que as empresas atendem aos interesses do capital, funciona, assim, como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade” (PARO, 1986, p.128).

Vitor Paro defende, que deve-se ter atenção para a irracionalidade que se encontra no interior da escola de modo que:

[...] enquanto a empresa capitalista alcança com grande eficiência seu objetivo último de realizar a mais-valia, atendendo, assim, aos interesses da sociedade como um todo, a escola, pela sua ineficiência na busca de seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado. (PARO, 1986, p. 135)

Para o autor, uma concepção de Administração Escolar que se compromete com a transformação social deve preocupar-se em reverter essa irracionalidade que se encontra no interior da escola. Não de qualquer forma, mas de modo, que a administração escolar

persista na busca pela essência própria da escola e dos fins que ela pretende de forma, que os métodos, técnicas e princípios sejam apropriado ao desenvolvimento da sua racionalidade, e não meramente transferir para a escola os mecanismos administrativos da empresa capitalista. Isto é, para introduzir um novo projeto de administração, faz se necessário que haja repúdio da tendência da aplicação, na escola, dos princípios da administração empresarial. Segundo argumenta Vitor Paro: “A principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser a sua omissão na função de educar para a democracia ” (PARO, 2001, p. 35).

Esse, debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se consolidou, de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, a questão da gestão democrática da escola tornou-se objeto de estudo e discussão nos ambientes acadêmicos. Em seus artigos 205 e 206 a Carta constitucional do Brasil assegura que, a educação brasileira, é direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu Capítulo III declara: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). É a primeira vez que um documento oficial do governo traz a maneira de gerir a educação no país, que ao “incorporar a gestão democrática do ensino público, não só trouxe como prerrogativa a descentralização do mesmo, como apontou novas formas de organização e administração da escola e do sistema” (OLIVEIRA,2002, p.129).

Todavia, a Constituição Federal deixou a cargo de outras leis, como a LDBN, as diretrizes gerais para a regulamentação completa do ensino no Brasil, permitindo que cada sistema educacional estadual organizasse suas próprias orientações, pouco avançando em procedimentos diferenciados. Além do mais, o que foi regulamentado pela LDBN ficou muito aquém do esperado, uma vez que, não deixou claro as mudanças que devem ocorrer dentro da escola, no que se refere à reestruturação do poder e participação.

No artigo 3º da referida lei que dispõe que, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e

da legislação dos sistemas de ensino; ” (BRASIL, 1996, p.1). É incontestável a falta de clareza no que concerne a definição e orientação dessa gestão democrática, além da exclusividade da gestão democrática somente no ensino público. Esse artigo não se distancia muito do artigo 206 da Constituição Federal.

Outro ponto que traz a gestão democrática e também é o Artigo 14, que ao estabelecer os princípios que nortearão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica enfatiza a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico. É relevante enfatizar é o artigo 12, que trata da participação da comunidade na escola, dando ênfase na participação dos pais, que estando estes inseridos no processo educativo traz benefícios significativos. Ou seja, estando os pais imbricados no processo podem inteirar-se melhor das questões da escola, e podendo assim reivindicar do Estado providências e soluções para as situações adversas que ocorrem na escola (PARO, 2001).

Após essas considerações a respeito da relação da democratização da gestão da escola Pública, no tocante as leis que rege a educação, concordamos com a crítica feita por Vítor Paro, que incide no fato de a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional não evidenciar quais as transformações que devem ocorrer dentro da escola, quanto a reestruturação do poder e participação. Mas não se pode negar que os princípios assegurados pelo paradigma democrático, humanitário e igualitário declarados tanto na Constituição Federal, quanto na LDBN, configuraram-se como marco histórico, fundamental para legitimação de direitos que no Brasil é sistematizado pela primeira vez. Direito esses que foram negados a sociedade brasileira, que fora tão ultrajada nos seus direitos igualitários desde o início de sua formação.

### **3.2 GESTÃO ESCOLAR CONCEITO**

A Gestão é um conceito construído historicamente, carregado de valores e sentidos próprios, guiado dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. O que se observa a partir da literatura, é que a princípio esse conceito direcionava-se as questões mais administrativas da função, “com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela

legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra (MENEZES E OLIVEIRA, 2018, p.22).

Até a década de 90, o termo empregado para denominar esse modo de dirigir os processos internos da escola era designado de Administração Escolar. Com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996 consolidando a inclusão da gestão escolar na educação pública brasileira, o termo administração escolar foi alterado para “gestão democrática”.

É oportuno frisar, que há uma diferença entre gestão educacional e gestão escolar, sendo que, Gestão Educacional se constitui em um âmbito macro pertinente aos órgãos superiores do sistema de ensino e as políticas públicas referentes à educação. Já a Gestão Escolar encontra-se em nível micro, representa o trabalho desenvolvido pela escola e que não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculada a gestão do sistema educativo e pressupõe a gestão democrática. Ou seja, ambas se articulam mutuamente, sendo que a primeira se justifica a partir da segunda (BACELAR, 08).

Quanto ao conceitual também há um amplo debate, tanto, no âmbito teórico quanto nas práticas sociais, o professor Vitor Henrique Paro, concebe a Gestão escolar e Administração Escolar como sinônimos, e defende que, esta, esteja comprometida com a transformação social e “que precisa saber buscar na natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade” (PARO, 2005, p.136). Ou seja, uma determinada administração seja ela escolar ou empresarial - não pode deixar de ter os seus princípios imbricados com a finalidade da coisa administrada. Sendo assim, a essência do conceito de gestão democrática reside na unificação de ideais de participação, de modo que:

O gestor deve comunicar esclarecer, perguntar e delegar responsabilidades entre todos os que participam da comunidade escolar. Os participantes desta comunidade precisam entender sua responsabilidade no grupo, pois em um modelo participativo as decisões atingem a todos (PARO, 1991, p.162)

Nesse formato, a defesa gira em torno da ideia de administração escolar pautada na cooperação entre os homens. Para o autor a escola precisa de um novo trabalhador comprometido com o coletivo, e que seja gerida sem a opressão da gerência capitalista.

No mesmo sentido, Libâneo (2007) decide-se pela utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sócio crítica de gestão escolar. No ponto de vista desse autor a gestão escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Compartilhando desse mesmo ponto de vista Heloísa Luck, afirma que o conceito de gestão “nasce do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunto de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LUCK, 2008, p. 21). Para essa mesma autora gestão escolar é:

[...] um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente: analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos ( LUCK, 2008, p.11 ).

Ainda que a gestão escolar não sobreveio para substituir a administração escolar ela complementa-a em aspectos até então não contemplados. E tem em si a presunção de um novo entendimento de organização educacional, a gestão está para além dos processos educacionais, ela é um processo político que não se restringe apenas a tomada de decisões nutrida pelo diálogo e na interatividade e na interação recíproca coma a sociedade e como as pessoas dentro do sistema educacional e escolar.

Cabe, pois, concluir que o conceito de Gestão Escolar Democrática engloba uma série de princípios não abrangido pelo de administração escolar. Conforme colocaram os autores acima citados, pode-se citar entre os aspectos abarcados pela gestão escolar que não se encontra na administração escolar pautada nos princípios empresariais, a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a consciência do dinamismo e dos conflitos inerente as relações interpessoais da organização; o ato de conceber essa organização como uma

entidade viva e proativa implicando em uma atuação especial de liderança; e acima de tudo, o entendimento de que os avanços de tais organizações encontram-se bem mais em seus processos sociais, coesão e capacidade do que sobre matérias-primas ou recursos.

Por outro lado, é importante ter em mente as palavras de Gadotti (2004), que nos diz que não se pode pensar que a gestão democrática resolverá todos os problemas de Ensino ou da Educação: mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (GADOTTI, 2004, p. 92).

### **3.3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA X GESTÃO ESCOLAR CONSERVADORA**

Florestan Fernandes traz um conceito bastante coerente de educação, e importantíssimo para a defesa da Gestão Democrática. Para ele a educação é uma mudança social provocada e intimamente associada ao objetivo de intervir na realidade Pedagógica para torná-la flexível pelas aspirações na coletividade. Para ele educação é:

Preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e que (atenda a) certos fins práticos, como o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e deveres do cidadão, de uma ética de responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc.” (FERNANDES, 2001, p. 103)

Em outras palavras, a educação tem um papel de transformação e se ela pretende a emancipação humana deve ocorrer de forma intencional, pois não compete pensar que a emancipação aconteça naturalmente, nem tão pouco consentir que a emancipação ocorra de forma concedida ou imposta (PARO, 1997). No entanto, no contexto atual a educação traz ainda, impregnada em si, velhos paradigmas da nossa formação cultural, conservando assim, o atraso cultural e educacional. E do mesmo modo ocorre na gestão escolar, que no contexto atual, ainda segue preceitos autocrático, isso se justifica pelo fato de que ela precede de um sistema educacional autoritário, conservador e capitalista.

Cabe frisar, que há duas tendências lutando pelo domínio da gestão escolar, uma que vigora mais na prática e tende a unificar o pensamento, pautando-se no autoritarismo levando a educação negar-se a si própria. A outra, visa a possibilidade de construir tanto no campo prático, quanto no teórico, uma educação democrática para uma sociedade democrática, preza pela autoadministração e coparticipação. Esta última é um caminho ainda novo e imerso a obstáculos, mas é o caminho da democracia (KILPATRICK, 1978). Levando em consideração que a democratização da escola por si só não faz sentido, a menos que esta, esteja articulada a uma perspectiva e a um processo de democratização da sociedade como um todo, para a organização escolar pautar e desenvolver uma proposta de gestão democrática é um desafio gigantesco.

Posto que, a consumação absoluta de uma democracia de massa, parece ser impossível em uma sociedade que está imersa em um sistema capitalista, de democracia representativa (e que por muitas vezes não nos representa) em que os interesses são antagônicos aos da democracia que reflete os interesses das massas. E se partirmos desse pressuposto de que a efetivação plena de uma democracia de massas é impossível na sociedade capitalista, porque a escola concebida por esta sociedade reflete os interesses desta, e logicamente se colocando ao lado dos interesses do capital, indo totalmente na contramão da democracia de massa que traduz o interesse da maioria. O limite a que se pode chegar para efetivar a democratização da escola onde o “capital domina tudo” é a materialização de um conjunto de medidas, que nasce de um projeto coletivo propiciando “a efetivação de um modelo de gestão democrática que parte do existente (a democracia representativa) e vai se transmutando no pretendido (a democracia participativa) ” (SOUZA, 2012, p.175).

E estando o Brasil gerido pela democracia representativa suas escolas também reflete o mesmo modelo organizacional. Estudos apontam que a gestão democrática das escolas públicas brasileiras limita-se a tomada de decisão nas políticas públicas pelos órgãos gestores, descentralização da execução pelas escolas de tarefas pré-determinadas à eleição do diretor, que, por fatores diversos, na maioria das vezes dirige a escola de forma centralizada e centralizadora, bem como, formação de conselhos escolares que raramente se reúnem e quando as reuniões ocorrem é apenas para ratificar as decisões

previamente tomadas pelo diretor ou porque a formalidade burocrática assim o exige (SOUZA, 2012).

Ao examinar as possibilidades de uma praxe administrativa escolar voltada para a transformação social, no que diz respeito a gestão escolar, especificamente, PARO (2001), observa que esta tem se caracterizado pelo conservadorismo, tanto na teoria como na prática, por faltar uma vinculação orgânica entre a utilização dos recursos da escola e uma racionalidade externa que signifique sua articulação com a classe trabalhadora.

Dessa forma, a administração especificamente capitalista, que mercê dos condicionantes sociais e econômicos de particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (PARO, 1991:125).

Desse modo, tal observação, dentre outras peculiaridades da organização escolar, ao contrário de negar a aplicação da administração empresarial na escola, naturalizam e legitimam os procedimentos dessa aplicação. Segundo PARO, “isso se deve ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculando de seus determinantes econômicos e sociais” (PARO, 1988: 127). E chama atenção para o fato de que há nessas teorias um distanciamento da visão de que a empresa capitalista é justamente o local por excelência, na qual se legitimam as relações de exploração do trabalho pelo capital e, que, portanto, a administração nessa perspectiva assume o papel político de mediadora dessa exploração.

Em síntese, grande parte dos trabalhos teóricos de Administração Escolar, publicados no Brasil, exprime-se de igual maneira a natureza da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade, a saber: conservadora, de preservação do status. Ao menos se espera que nas escolas a administração capitalista efetuasse um ensino de melhor qualidade, demonstrando assim, pontos positivos de sua dimensão especificamente técnica-política. Contudo, o que se pode ver, de fato são excessos de normas e regulamentos com emblemas burocráticos, os quais dificultam o funcionamento da instituição, principalmente na resolução dos problemas (PARO,1991).

Percebe-se ainda a decadência das atividades no chão da escola, logo, atribuindo a ruína ao professor e o trabalhador da educação em geral. “Neste contexto, é justo afirmar que o ponto de partida dessa desqualificação não foi a preocupação com a eficiência da escola, mais precisamente a desatenção para com a degradação de seu produto” (PARO, 1991, p.131).

A gerência<sup>6</sup>, como aponta Paro, tem sido uma dimensão mais notadamente política da administração capitalista, onde é perceptível o caráter conservador da prática administrativa nas escolas. Concerne na hegemonia de um tipo de sistema hierárquico semelhante ao da empresa capitalista. No topo dessa hierarquia encontra-se a figura do diretor, que no qual a última palavra deve ser dada por ele, que é “visto como o representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem” (PARO, 1991, p.132). Aos demais cabe a realização das tarefas conforme o contexto pede. No Brasil, o gerencialismo se delineou a partir de 1990, na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso e “se constituíram em meio a um processo de reforma educacional implementado no país que se caracterizou pelo gerencialismo, a performatividade e o profissionalismo” (JEFFREY, 2012, p. 52). E dessa forma, transferindo para o corpo docente a imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar, mas na prática apenas aumentou a responsabilização individual, do controle e do trabalho dos docentes e gestores, submetidos à lógica do planejamento estratégico e dos mecanismos de avaliação de desempenho.

Essa conduta, mencionada, direcionada à Gestão Escolar cria diversas situações que limitam o agir docente e sua relação dentro do processo ensino aprendizagem, além do mais, impossibilita que a gestão escolar contribua para promoção do processo de democratização das relações de poder na escola que garante a transformação social. Os pressupostos básicos de uma gestão escolar que de fato se ampara em uma perspectiva de democratização, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos conservadores. A

---

<sup>6</sup> Enquanto controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, se faz presente na realidade concreta da unidade escolar, perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam (PARO 1991, p.132).

proposição de objetivos identificados com a transformação social e a efetiva realização dos mesmos são dois aspectos indissociáveis da Administração Escolar enquanto prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e a necessária determinação mútua entre ideia e ação (PARO, 1991).

Nesse contexto, a educação tem um grande desafio, no sentido de transformar o modelo conservador arcaico de educação vigente, para uma visão de gestão democrática, que dê conta de transformar o ensino, ao ponto, de possibilitar aos educandos uma formação que os coloque como sujeitos atuantes da vida social. Que possibilite a distribuição igualitária do conhecimento historicamente acumulado. Isto é, que se preocupe efetivamente com a natureza da coisa administrativa pautando-se propriamente pelos fins que se busca: levar a infraestrutura a apropriar-se do saber historicamente acumulado, bem como dispor os subsídios para o desenvolvimento da consciência crítica da realidade, ou seja, necessariamente buscar os objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora e possibilitar que esta, por sua vez, tenha condições de buscar seus próprios interesses de classe (PARO, 1991).

Isso não significa necessariamente que:

A solução para a Administração Escolar esteja restrita à figura de um diretor “progressista” e “democrático” que irá promover, na escola, as mudanças necessárias [...]. Significa em vez disso, que também o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse este que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela beneficiam. (PARO, 1988:166).

No entanto, um gestor democrático precisa dispor de uma prática crítica enquanto educador, visto que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p.43).

A citação acima, enfatizam os saberes essenciais para a prática docente e que são necessárias também a prática da gestão democrática, principalmente no que tange a reflexão crítica a respeito da sua atuação e a conveniência de uma formação continuada, unido a teoria com a experiência adquirida na carreira docente.

Nesse sentido, a gestão democrática representa um grande passo educacional, mas não se encontra na totalidade das escolas. Por tanto, para que haja democratização da gestão escolar, essa transformação tem que partir de um projeto construído coletivamente tanto escolar, como societário. “A luta pela democratização da escola está intimamente ligada a luta pela democratização da sociedade, que, no limite, está em conformidade com a transformação social. Mas, “para isso os esforços pela transformação em cada uma das instâncias ou instituições da sociedade têm de se juntar aos esforços que se desenvolvem em todas as demais instâncias ou instituições” (PARO, 1988:167).

Outro aspecto que se deve considerar na gestão escolar são as condições concretas onde a escola está inserida, para o alcance dos objetivos. “No que tange à especificidade da gestão aqui abordada, é justamente a “utilização racional dos recursos”, que, no caso, estão localizados em uma delimitação específica: o campo. “Recurso”, local, espaço, território” (MARTINS, 2012, p.6), é que dá substrato para inserimos uma particularidade ainda mais específica, a gestão da escola e da educação *no/e do* campo.

### **3.4 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O debate da gestão democrática na perspectiva da educação do campo, orienta-se pelo que está determinado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96; bem como, o que está definido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que demonstra os mecanismos para efetivar a participação da comunidade do Campo na escola. No que se refere à gestão democrática para a especificidade da escola do campo, a resolução sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002) afirma que o que foi decretado no artigo 14 da LDBN “garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre

a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL,2002, p. 02). Bem como considera em seu artigo 11 que:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL,2002, p. 02)

Nesse sentido, a gestão democrática configura-se como princípio indispensável da educação do campo, visto que, interpõe-se a “forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (CURY, 2009, p. 11).

A democratização da escola do campo passa pela expansão do acesso a todos, na tomada de decisão com maior participação dos educandos e da comunidade, superando a democracia representativa, bem como, a construção de uma coletividade que pensem e coordenem ações efetivas de transformações educativas. Assim sendo:

Se o modelo pedagógico buscado estiver calçado numa concepção genuinamente democrática do processo educativo, pressuporá ampliar a participação para se tornar factível e real, e será construído a partir de um projeto coletivo que não possa mais ser gestado sem a presença de outros protagonistas: alunos, pais e demais forças sociais (SPÓSITO, 2005, p.55).

Nesse viés a gestão escolar democrática ajusta-se, como estrutura organizativa que não se deve dispensar, quando há pretensão de estabelecer uma proposta de educação pautada nos princípios da igualdade, na pluralidade de ideias e na concepção de organização e de escola, que crê na capacidade de os indivíduos serem sujeitos do ato de organizarem. E sendo a educação do campo nascida no bojo dos movimentos sociais que levantam bandeiras de luta para além da luta pela terra, pois compreendem que a luta pela

educação *do e no* campo, é indissociável da luta pela reforma agrária, tornando assim, a escola do campo, fundamental “para a manutenção e para o avanço dessas lutas se configurando assim a educação do campo, como “Braço direito da luta pela reforma agrária, deve ser amplamente discutida no contexto de uma educação transformadora que supere os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida” (LIMA, COSTA e PEREIRA, 2017, p.4).

E para isso precisa de uma gestão Democrática que se institui como aquela que Bernardo Mançano chama de “protagonismo propositivo da população camponesa”, pois, para que haja desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários’ (FERNANDES, 2006, p.30).

Portanto, a finalidade da gestão escolar na escola do campo, dentro dos princípios da gestão democrática, é legitimar a emancipação de seus sujeitos, para que se possa viver no campo com dignidade, fortalecendo sempre a coletividade (LIMA, COSTA e PEREIRA, 2017).

# **CAPÍTULO IV**

# **ESCOLA RAÍZES DO**

# **SERTÃO EM ANÁLISE**

---

Esse capítulo apresenta os resultados da pesquisa baseado nos objetivos traçados para sua execução, que tem como foco investigar se a gestão escolar vivenciada pela escola pesquisada tem atendido os princípios da gestão democrática na perspectiva da educação do campo. Bem como, identificar os mecanismos, vivências e instrumentos da gestão escolar democrática no interior da escola e a concepção de gestão democrática vivenciada pela escola. Visto que, no cotidiano de minhas ações como bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID, diversidade, e também como estagiária na escola pesquisada, encontrei diversos questionamentos que passaram a inquietar-me, no sentido de entender as questões políticas e pedagógicas que transpassam as relações dos professores com os gestores e comunidade escolar, de que forma essas relações são estabelecidas e até que ponto interferem na implantação da gestão democrática, indispensável para o desenvolvimento dos educandos. Essa análise é proveniente das informações coletadas e devidamente fundamentadas pela bibliografia sobre a temática.

#### **4.1. SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES**

Na entrevista foram feitas vinte e sete (27) perguntas ao gestor, dezessete (17) perguntas iguais aos professores e no grupo focal foram lançadas dez questões aos estudantes colaboradores da pesquisa.

#### **4.2 A GESTÃO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DEMOCRÁTICO.**

##### **A escolha da Direção escolar**

Com o intuito de compreender quais os mecanismos de gestão vivenciado pela escola, a primeira pergunta direcionada ao gestor foi como acontece a escolha do diretor, vicediretor e coordenador pedagógico da escola. O entrevistado relatou que:

[...] a escolha do diretor é feita apenas pela indicação de políticos, vereador, prefeito e assim por diante. Não acho justo e nem certo, mas infelizmente é

assim que acontece. Quando a gente colocou no PME para ter votação para a escolha do diretor ninguém aceitou, os vereadores foram os primeiros a tirar esse assunto em pauta. E como eu já disse a escolha do diretor sendo através de vereador e prefeito, e nos deixa preso, atrelados a eles (ENTREVISTA).

Atualmente, no Brasil, a seleção do diretor ocorre, quase que de forma geral, por meio de nomeação pelo poder público, como foi citado no relato do Vice-diretor. Tal prática dificilmente é aceita como democrática, ainda que associada ou precedida de lista de candidatos indicada pela comunidade escolar. Todavia, um processo de luta vem sendo travada contra o autoritarismo e pela democratização da educação brasileira durante anos, e a partir desse processo de luta desencadearam o surgimento das eleições de diretores nas escolas públicas em nosso país. Um mecanismo fundamental no processo de democratização da Gestão escolar foi promulgado a partir da Constituição Federal de 1988, e ampliada nos sistemas de ensino.

Cabe ressaltar que a eleição de dirigentes por si só não faz uma escola democrática, esta configura apenas como um dos mecanismos de participação de grande relevância, de modo que, a escolha do gestor escolar através da eleição direta em que a comunidade participa figura-se como um instrumento de seleção diretamente ligado “à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos” (LÜCK, 2006, p.76, Vol. II).

### **Projeto Político-Pedagógico**

Outra questão referente aos mecanismos de gestão democrática vivenciado pela escola, foi em relação a elaboração do projeto político pedagógico. Ao ser questionado se escola possui Projeto Político Pedagógico, quando foi elaborado e quem participou da elaboração? A resposta da direção foi a seguinte:

A escola sim, tem o PPP, ele foi construído entre 2013 e 2014, pelo que eu conheço do PPP foi construído apenas por uma pessoa, “parece” não estou afirmando com certeza, que foi um contrato que fizeram para a construção desse PPP que praticamente fica arquivado. Ao meu entender! Quando me colocaram como vice-diretor agora recente, eu sentir a necessidade de fazer uma análise mais profunda desse documento e admito que há muitos problemas contidos nele. Mas afirmo que não houve participação dos professores na

elaboração. Pois estou como professor aqui nessa escola anterior a construção do PPP e não fui convidado ou convocado para a elaboração outros professores também não e muito menos a comunidade (ENTREVISTA)

Do mesmo modo, conforme a resposta dos quatro professores participantes quanto à questão, apenas um admitiu desconhecer se a escola tem ou não o PPP, os demais afirmaram conhecer o PPP, no entanto desconhecem como procedeu a elaboração deste, e muito menos norteiam suas práticas pelo PPP, devido os problemas nele contido, como afirma o depoimento abaixo:

Conheço sim o PPP, e lhe adianto que ele tem muitos problemas, muito mal elaborado. Eu já trabalho a muito tempo nessa escola e nunca fui convidado nem para a elaboração deste PPP nem muito menos para reformulação. Eu não utilizo o PPP para planejar minhas aulas exatamente por causa disso, pelos problemas encontrados nele (PROFESSOR INTREVISTADO).

Já as informações contidas no PPP, embora não traz em si o histórico de sua construção, mas, afirma que: “foi elaborado de forma democrática, buscando a participação de todos os envolvidos no processo educacional” (MANOEL VITORINO, 2013, P.18).

No entanto, se consideramos as respostas dos professores e vice-diretor, que afirmam não terem participado da elaboração do PPP, e que não norteiam as suas práticas a partir desse documento da escola, nesse caso específico, o PPP não se configura como um instrumento, verdadeiramente, norteador do processo educacional, mas meramente um documento utilizado para cumprir uma exigência burocrática (FREITAS et al, 2004, p. 69) defende que:

O Projeto Político não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo, não é feito para ser mandado por alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola, é um resumo de condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do Poder público.

Ou seja, a escola, diante de sua autonomia, constrói seu PPP voltado para sua realidade, tendo em meta o desenvolvimento integral do educando. O PPP voltado para construir e assegurar a democracia na escola se caracteriza por sua elaboração coletiva e

não em um agrupamento de projetos isolados, ou em um plano apenas dentro de normas técnicas para apresentar às autoridades.

## **Participação da comunidade escolar**

Para compreender como se dá a participação da comunidade escolar na gestão da escola foi perguntado ao gestor se a direção utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola? O mesmo respondeu que não utiliza nenhuma estratégia, argumentando que, com a troca constante da equipe gestora por conta de interferências de política partidárias, é impossível fazer um planejamento, traçar estratégias, segundo o gestor geralmente:

Começa uma gestão sem meta, sem planejamento e vai empurrando aleatoriamente, e fazendo o que dá para fazer. Mais na maioria das vezes as coisas não andam, por que gestar está para além de coisas corriqueiras que acontece na escola. Então sem esse plano de ação e sem autonomia da gestão e com interferência política partidária não vai funcionar. E se a gestão não tem estratégia para aumentar a sua autonomia na escola imagina se teria condições para criar estratégia de participação da comunidade (ENTREVISTADO)

Nesse caso, o ato de participar, como vimos, não envolve só o interesse da escola ou da família, pois é necessário também um processo de democratização nos escalões superiores, por ser uma ação que abrange a todos, como afirma PARO: “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola? Isto deveria alertá-los para necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses [...]” (PARO, 2005, p.27). Segundo Lück (2006), a participação das famílias é muitas vezes esperada para tratar de questões da vida escolar, ou seja, aspectos físicos e materiais e, além disso, tão somente para acompanhar os filhos com problemas comportamentais ou de aprendizagem. E isso fica evidente na fala dos estudantes quando lhes foi perguntado durante o grupo focal, como se davam a participação dos pais na escola, eles responderam que seus pais não têm participação ativa na escola, só comparecem quando convidados para reuniões de pais e mestres ou quando o filho leva suspensão, os pais são convocados a comparecerem na escola. Conforme o relato seguinte: *Se ver um pai aqui em dia normal que não é de reunião pode saber que o*

*filho aprontou alguma e foi chamado pela diretoria (risos) ou então pegar transferência ou para reclamar alguma coisa do carro que não está vindo, ou algo parecido (estudante 10).*

O que transparece nas falas dos estudantes é que a não participação dos pais se dá pelo fato de só serem convidados quando a escola tem algo negativo dos filhos para expor. Querendo ou não isso afasta os pais da escola e da vida formativa dos filhos. É preciso que a escola modifique as estratégias de participação dos pais, para que se torne valioso ir à escola para falar do seu filho e se envolver nas ações, como reforça Paro (2000, p. 120): “uma dimensão importante da participação dos pais na escola [...] é a da atenção que se deveria ter para com os motivos dessa participação, procurando saber qual o ponto de vista dos usuários a respeito”. A participação dos pais na escola é comprovadamente essencial e fator determinante na qualidade do ensino. Portanto, há várias formas de interação escola e família, como pontua Luck (2006, p. 16),

O apoio da comunidade é efetivo quando ocorre num ambiente de interação entre a comunidade e o pessoal da escola, de tal maneira que atuem em conjunto e em associação como elementos de apoio da aprendizagem e da própria gestão da escola e não apenas como apoiadores para a melhoria das condições materiais e financeiras da escola. O apoio da comunidade para as questões nutricionais e de saúde dos alunos tem demonstrado ser extremamente importante, na promoção de aprendizagem dos alunos, assim como reforço no desenvolvimento de valores positivos nos alunos.

No entanto, não basta à escola permitir que a família participe, sem promover a própria participação de seus funcionários, sejam estes professores, gestores, diretores, enfim, todos os que compartilham o dia a dia escolar, que de forma direta e indireta contribuem para o trabalho educativo.

Percebe-se que na escola, além da pouca participação dos pais, existe uma atuação limitada dos seus profissionais. Ao serem indagados se eles participam das decisões tomadas na escola, com exceção de um professor, os demais entrevistados responderam que não participam porque não são convidados.

E essa não participação fica evidente na resposta da pergunta seguinte que foi direcionada ao vice-diretor: A escola possui algum colegiado que auxiliem nos processos decisórios (Grêmios estudantil, conselho escolar, conselho de classe)? Como é o funcionamento? Se a resposta for sim: Como foi constituído o Conselho Escolar?

Segundo a resposta do entrevistado, não há nem um colegiado que auxilia nos processos decisórios, nem tão pouco nunca houve na escola grêmio estudantil. No entanto, há na escola o conselho escolar que segundo as palavras do mesmo:

Porque por causa do caixa escolar tem que ter. só que não é tão ativo, nas gestões anterior não tinha reunião não tinha nada, quando precisava era só pedir alguém que era membro do conselho para assinar e pronon. Você me perguntou como foi constituído o conselho escolar. Então (risos) tem respostas aqui que vai ser complexa, mas é desse jeito que eu te respondi existe, mas não é atuante. É complicado, é complexo! (Vice-diretor, entrevista)

Em relação a formação do conselho escolar, se é formado por representantes de toda a comunidade escolar (inclusive alunos) e sua composição é paritária, ou seja, possui o mesmo número de pessoas entre funcionários (incluindo professores) e nãofuncionários? A resposta foi:

Sim, mas é desse jeito como eu te falei, por exemplo, eu indico Breno (**pessoa aleatória que estava passando no momento**) para fazer parte do conselho aí tem uma ata eu digo assina aqui, o cara assina como se tivesse participado das reuniões, mas não participou. Nas gestões anteriores não se realizava reuniões de conselho pode passar a ter daqui para frente. O conselho tem normas bem definidas por que tem o regimento escolar. Só que eu não sei dizer se essas normas são conhecidas por todos e muito menos se são cumpridas. Por que dentro do regimento escolar está dizendo o que cada um deve fazer, direitos e deveres, só que não são cumpridas. (Vice-Diretor, entrevista)

A democracia, como qualquer outro processo, precisa de aportes que a materializem. E um dos elementos que elencamos como de grande relevância não menos que a eleição para dirigentes da escola e a elaboração do PPP, é o conselho escolar. Este se constitui como um meio de gestão escolar democrática que tem por finalidade auxiliar na tomada de decisão. É o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola, e também uma forma de auxiliar a escola, em todos os seus sentidos, principalmente na participação de pais, professores e funcionários (LÜCK, 2006). Na escola, deve funcionar como se fossem fóruns que dão espaço para a comunidade se expressar, tanto na formulação das políticas e das normas educacionais, quanto, nas decisões dos dirigentes. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações

dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Por isso, não basta apenas ter um colegiado na escola; é importante que a escola se alinhe com os princípios democráticos.

No que diz respeito a participação do estudante na escola, segundo as respostas dadas por eles, se resume apenas as atividades na sala de aula e as brincadeiras com os colegas, não participando efetivamente de mais nada na escola. Reclamam da ausência de outros momentos e vivências com eles, que não há atividades extraclasse e que tudo se resume à sala de aula. Pontuaram que os projetos realizados por alguns professores, constituem-se como uma das atividades mais estimulantes e prazerosas da escola.

A partir dos dados, pode-se inferir que, na escola pesquisada, a participação dos alunos nas discussões pode não ser uma prática sistemática, muito menos política, isto é, a escola não oportuniza a prática democrática da participação entre seus alunos. Assim, conforme Ferreira (2011), a escola pode estar negando ao estudante a oportunidade de aprender a participar e intervir com autonomia na tomada de decisões sobre questões consoantes a seus próprios direitos e destino.

### **Gestão financeira**

Em relação a gestão financeira da escola, a pergunta direcionada ao gestor entrevistado foi se a escola recebe repasses financeiros da Prefeitura, do governo estadual ou da União para pequenas despesas na escola? Em resposta, o gestor afirmou que recebe sim, no entanto enfatiza que tanto as gestões anteriores quanto a atual, e, até o momento, a forma de utilização dos recursos não é discutida democraticamente, muito menos não há prestação de contas por parte da gestão à comunidade escolar, não apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos. Isto é afirmado também, tanto na entrevista com os professores, quanto no grupo focal com os alunos, de modo que quando questionados se a direção expõe com frequência as condições financeiras da escola e fala sobre a prestação de contas? As colocações foram as seguintes: *não, mas a escola tem obrigação de fazer isso? Eu nem sabia que a escola tem esse dever de prestar conta para a gente. Desde quando eu estudo aqui eu nunca vi isso aqui não*” (Alunos, Grupo Focal).

Por outro lado, para que haja eficiência na gestão dos recursos públicos destinados à educação, é importante que os envolvidos tenham conhecimento sobre o universo do financiamento da educação, de onde se originam os recursos, como podem ser bem aplicados, e, decorrência disso terão que conhecer a realidade da escola. Assim, os recursos poderão ser mais bem geridos, utilizados de maneira que realmente tragam benefícios para a escola e, mais diretamente, para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. “(...) os recursos são públicos, mas a sua aplicação deverá ser feita sem malversações, porque o destinatário sempre é o aluno em conjunto com a qualidade do ensino” (BACELAR, 1999, p.44).

É legalmente obrigatório, que a escola preste contas de seus gastos à comunidade escolar e à Secretaria de Educação, em períodos estabelecidos previamente por lei ou pelo regulamento da entidade financiadora. Os balanços: financeiro e orçamentário são obrigatórios, conforme determina o artigo 70 da Constituição Federal: Parágrafo único. “Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumia obrigações de natureza pecuniária”. (BRASIL, 1988, p. 56). Acompanhado por documentos fiscais e justificativas, o relatório de prestação de contas precisa ser aprovado pelo conselho fiscal da escola antes de ser divulgado.

### **Concepção de Gestão Democrática da escola**

As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade (LIBÂNEO, 2013, P.3). O autor sublinha que existem diversos estilos de gestão escolar e que esses exprimem na forma de organização do ambiente escolar e de suas representações, de modo que influenciam na maneira como são estabelecidas as relações nesse espaço.

Tanto Libâneo (2013) quanto Lück (2009), corroboram da ideia de que nenhuma organização é exclusivamente composta de uma única concepção, há predominância de uma delas, um estilo mais dominante. Portanto, é com base nessa assertiva que analisaremos qual a concepção de gestão democrática da escola pesquisada a partir do

discurso do diretor, dos professores e dos estudantes entrevistados, bem como da análise documental do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Manoel Vitorino e do PPP da escola, identificando assim, quais são as concepções que se têm a respeito da Gestão democrática. Nesse sentido foi perguntado aos professores, gestor e estudante qual a sua concepção de Gestão Democrática? Para os professores Gestão democrática é:

Para mim a gestão democrática é todos os envolvidos na escola ter autonomia, ser respeitado nas decisões e trabalhar em conjunto (PROFESSOR A).

Gestão democrática é quando todos os segmentos... ou melhor, agentes de educação de uma escola se propõe a andarem juntos na mesma direção com mesmo foco com o mesmo objetivo, é eu como docente compreender que eu sou peça fundamental nesse processo não sou mais e nem menos importante do que o diretor muito menos do que o aluno. Resumindo, é quando tem a participação de todos em prol de uma educação de qualidade, onde todos saem ganhando (PROFESSOR D).

É todos trabalhando em conjunto, participação de todos envolvidos com a escola (PROFESSOR B)

O que eu entendo e defendo sobre uma gestão verdadeiramente democrática, é que esta, está para além da figura do diretor. Por que numa gestão democrática não é o gestor subir no pedestal e dirigir a escola de forma verticalizada de cima para baixo se sentindo no topo da hierarquia, estou citando o gestor como exemplo, mas o professor também tem um lugar nesse pódio de se colocar acima do aluno, acima da merendeira, do porteiro... num sistema democrático Andréa acontece totalmente o oposto disso daí. A gestão democrática se legitima quando a prática do profissional docente estiver ancorada nos princípios da democracia e da diversidade de modo que o leve a conhecer as especificidades de seus alunos e melhor relacioná-las com sua ação, tendo assim função de observador e mediador, para assim poder promover uma tentativa de mudança, que podem ser feitas no intuito de não só favorecer a aprendizagem técnica de seus alunos, mas também a formação política e humanitária que os leve a uma leitura mais clara de mundo e de sociedade. Se legitima também quando o pai de aluno participa nas decisões da escola, quando o aluno não é silenciado quando a gestão tem autonomia para gestar e dá autonomia para os demais sujeitos envolvidos no processo. O diretor de uma escola deve propiciar momentos para que professores, funcionários, alunos e a comunidade escolar participem da gestão da escola, de modo a favorecer a participação coletiva nas tomadas de decisões da escola, elemento principal para a efetivação da gestão democrática (PROFESSOR C).

Essas colocações vão de encontro com as ideias de Libâneo (2013), quando pontua que as relações humanas produtivas e criativas são assentadas na busca de objetivos comuns, em que todos se sentem valorizados com sua participação:

Esse princípio indica a importância de relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. A equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professores e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há que combinar exigência e respeito, severidade e tato humano (LIBÂNEO, 2013, p. 122).

Essas questões nos remetem também ao que foi colocado por Vitor Paro, que não necessariamente:

A solução para a Administração Escolar esteja restrita à figura de um diretor “progressista” e “democrático” que irá promover, na escola, as mudanças necessárias [...]. Significa em vez disso, que também o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse este que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela beneficiam. (PARO, 1988:166).

Mas é importante considerar que não basta somente se sentir parte da gestão escolar, mas também trabalhar para que ela realmente ocorra. Lutar contra a racionalidade técnica existente no interior da escola. Do mesmo modo o gestor entrevistado também tem uma concepção de gestão inclinada para a participação, visto que quando questionado de qual seria a sua concepção de Gestão Democrática respondeu:

Gestão democrática é participativa onde o porteiro participa, que merendeiras e zeladores podem questionar e são ouvidas, isso sim é gestão democrática participativa onde todo o corpo da escola participa, e não quando tem reunião é só para professores e só quando tem que definir algumas questões que quando definidas acabou reunião. Gestão democrática é a participação do conjunto. É os pais estando inserido na escola, é o pai entender a missão, o papel e a função da escola, é o zelador, porteiro e professor e também o gestor entender isso. É todo mundo agindo em conjunto (Vice-Diretor, entrevista).

Já os alunos responderam o seguinte:

Acho que é quando o diretor deixa a gente participar das coisas da escola, deixa a gente também dar ideia para melhorar a escola, quer dizer todos nós que fazemos parte da escola temos o direito de participar de tudo que acontece na escola (Aluno, Grupo Focal).

O que a gente aprende sobre democracia nas aulas de sociologia é que em uma sociedade democrática todo mundo tem os mesmos direitos de participar dos

assuntos que são de interesse de todos. Ai se fosse a gente também poderia dar opinião de alguma coisa, ou nossos pais né já que a gente ainda é menor de idade (Aluno, Grupo Focal).

Do mesmo modo, a concepção de Gestão Democrática presente no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Manoel Vitorino, é a de uma gestão pautada no diálogo e na participação, visto que, o mesmo enfatiza que, “pensar em qualidade de educação requer reflexões, mudanças de paradigmas, abertura ao diálogo, parceria entre as instituições constituídas pela sociedade, construção e vivência de cidadania dentro e fora dos muros da escola” (MANOEL VITORINO, 2015, p. 48).

O referido documento é bem honesto ao enfatizar que embora está presente entre as suas metas e diretrizes a ser cumprida a curto prazo, a promoção do princípio da gestão democrática nas escolas do município, tem sido rara as oportunidades de gestão democrática. Afirmando assim, que ainda tem um enorme caminho a ser percorrido visto que algumas etapas para instituir o sistema de gestão democrática perpassam pelo diálogo e participação e não pela imposição vazia.

Já a concepção de gestão contida no PPP é confusa, no sentido de não transparecer no documento de forma clara. O único parágrafo que trata da gestão escolar traz apenas a informações técnicas, sem deixar claro quais são os princípios norteadores e qual a concepção de gestão adotado. A única menção a Gestão Democrática presente no documento é através de uma citação de Ferreira (2000) que enfatiza a importância da gestão democrática como fonte de humanização.

A última pergunta direcionada ao gestor e aos professores indagava-os se para eles a escola Municipal Clemente Mariani organiza-se sobre a Concepção da gestão democrática? Por que? Segue abaixo as respostas:

Eu diria que não, apesar de haver um respeito mútuo entre os agentes atuantes que seria já parte de uma gestão democrática eu diria que não. Porém, a gente sabe que tem esse respeito essa contribuição, vamos dizer assim, quando um colega pede uma ajuda, o outro está disposto a ajudar, mais falta muito ainda para dizermos que aqui nos organizamos sobre a concepção de gestão totalmente democrática. Porque democracia se faz com participação de todos e interdisciplinaridade do conjunto. Mesmo que aqui temos participação, ainda é muito vazia, e além do mais, é como eu te disse no início da entrevista, é impossível se exercer uma gestão democrática onde não se tem autonomia, quando a interferência de política partidária numa escola fica difícil gestar com autonomia e de forma democrática (ENTREVISTA COM O GESTOR).

Não totalmente, porque nem todos os aspectos que abarca a gestão democrática são efetivados aqui na escola. Eu não digo que todas as gestões que passaram aqui pela escola são autoritárias, mas também não pode ser considerada uma gestão democrática (PROFESSOR B).

Nem de longe pode ser considerada democrática. Pois uma gestão que tem na figura do gestor uma pessoa autoritária e totalmente fechada para o diálogo eu não posso concebê-la como democrática (PROFESSOR C).

Não, de forma alguma, mas eu não atribuo o fato da gestão não ser democrática apenas a postura do diretor nem muito menos a aspectos internos da escola. Por que se a gente parar para pensar Andréa, a coisa já começa errada desde a escolha do diretor, não pense que o critério de escolha seja a escolha da pessoa, mais preparada para o cargo não, mas sim através de um jogo político repugnante onde vereador tal indica alguém e assim por diante. Outra coisa também são as ordens que vem de cima da secretaria municipal de educação que por vezes chega a ser abusiva, e do sistema educacional como um todo, que por ser engessado tira a autonomia da escola. Também não acho que seja uma tarefa fácil implantar a gestão democrática na escola, por que não basta só a iniciativa do diretor, a iniciativa tem que ser de todos (PROFESSOR D).

As falas acima, nos permite inferir que todos trazem uma concepção de Gestão Democrática pautada na participação de toda comunidade escolar e não uma gestão centrada na figura do diretor, no entanto, a efetivação da gestão democrática na escola pesquisada é uma “utopia” no sentido que coloca Paro (2012, p.13): *A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável. E realmente tanto o gestor quanto os professores e alunos sujeitos desta pesquisa tem a gestão Democrática como algo desejável, mas que ainda não está legitimada na escola.*

No entanto, para que se concretize a tão sonhada efetivação da gestão democrática, não basta sonhar, tem que cada um assumir o seu papel fundamental para a construção do caminho para se chegar a ela, como bem destaca os professores ao afirmarem que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Pois, a escola só se tornará verdadeiramente democrática se a luta pela causa for de todos, não havendo resistência entre a instituição escolar e os demais participantes. Compartilha dessa mesma afirmação Cury (2011, p.55), ao afirmar que, “participar é dar parte e ter parte”. É a partir da participação que todos os envolvidos passam a dialogar e refletir democraticamente sobre as necessidades, manutenção e melhorias para a instituição escolar, efetivando-se, assim, a prática escolar.

Cabe, então, a todos os envolvidos um esforço coletivo e dialógico para a superação das práticas autoritárias (PARO, 2012).

### **Gestão escolar e educação do campo: uma relação possível.**

Em relação a articulação da gestão com os princípios e concepções defendidos pela Educação do Campo, a questão direcionada ao Gestor foi a seguinte: A gestão da escola procura atender as especificidades da educação do campo levando em consideração a produção das condições existenciais, de vida, as dinâmicas e modos de sociabilidade dos sujeitos do campo? O mesmo respondeu que,

Não, a escola não trabalha de forma nenhuma essas inter-relações da educação do campo. Veja bem, o PPP dessa escola tem que ser reformulado, reavaliado, de forma a repensar inclusões estratégicas que atenda demandas da educação do campo, para agregar sentido e ser coerente com a identidade da escola. Eu tenho que admitir que a escola vem perdendo a identidade por conta desse currículo descontextualizado que não condiz com a realidade da mesma. Então a gente tem que mudar tudo isso (ENTREVISTA COM O GESTOR)

Do mesmo modo, analisamos o PPP da escola para identificar como este se relaciona com a Educação do Campo. Iniciamos a análise pelo marco institucional do documento, no que se refere ao perfil da população atendida e identificamos algumas contradições. Tais contradições residem no fato de que, apesar da Escola Municipal Clemente Mariane estar inserida em um contexto rural, (e mais precisamente na região semiárida o que se faz necessária uma identidade bem formada por parte da escola e dos alunos, para que se possam compreender as especificidades da região), a mesma é considerada uma escola urbana. Tal afirmação encontra-se no seu PPP (2013, p.13) em dois momentos:

Nos períodos matutino, vespertino e noturno estão matriculados também os alunos da zona urbana, sendo filhos de funcionários públicos e de empresas privadas, trabalhadores assalariados, empregadas domésticas, trabalhadores rurais e desempregados que sobrevivem do Bolsa Família.

E no segundo momento a escola afirma que, *aproximadamente metade dos alunos matriculados na Escola Municipal Clemente Mariane são oriundos da zona rural e são atendidos nos períodos matutino, vespertino e noturno*. E o PPP reforça ainda mais essa

contradição quando afirma que 80% dos educandos que a escola atende são oriundos do campo. Isso vai na contramão do que está determinado no decreto N° 7.352, de 04 de novembro de 2010, que define a escola do campo como sendo aquela que atenda predominantemente a população do campo mesmo que situada na zona urbana.

A segunda contradição, refere-se ao marco conceitual que apresenta princípios norteadores do ideal geral da instituição escolar, no que se refere à apresentação do currículo. E sendo o perfil da população atendida, filhos de agricultores assalariados, pequenos produtores rurais e trabalhadores de fazendas. Logo, a escola possui cultura própria do campo, seus sujeitos possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra, o que contrapõem uma proposta curricular *urbano-cêntrica* que privilegia os saberes urbanos em detrimento dos saberes culturais locais das populações do campo.

Porém, constatou-se que em nenhum momento o PPP faz menção a Educação do Campo. É bem evidente no documento a supervalorização da cultura urbana e negação da cultura campesina, quando no PPP afirma que, *A comunidade local é em sua maioria predominante rural, mas seus hábitos estão muito relacionados às influências da mídia, e conseqüentemente, do costume urbano no modo de vida das pessoas* (PPP 2013, p.16). É uma afirmação perigosa, no sentido de reforçar estereótipos e legitimar o preconceito com a cultura campesina, silenciando as pessoas como sujeitos históricos sociais. É um direito do educando ter acesso ao conhecimento de todas as culturas e modos de vida, mas não se pode negar a ele o conhecimento sistematizado de sua própria cultura. As instituições escolares e seus educadores tem que ter um compromisso ético, pedagógico e político para construir a possibilidade de uma proposta educacional que supere os estereótipos e preconceitos e que possa dar voz aos sujeitos do campo, a partir da construção de um currículo contextualizado, como afirma o vice-diretor na entrevista,

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

Desmerecer a cultura e os saberes campesino revela a forma desigual como essa diversidade tem sido tratada pela escola. O povo tem direito a educação pensada desde o

seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002. P 26).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A presente pesquisa procurou investigar as questões políticas e pedagógicas que transpassam as relações dos professores com os gestores e comunidade escolar, de que forma essas relações são estabelecidas e até que ponto interferem na implantação da gestão democrática, indispensável para o desenvolvimento dos educandos. Assim, objetivamos analisar se a gestão escolar vivenciada pela escola Raízes do Sertão do sistema público do município de Manoel Vitorino tem atendido os princípios da gestão democrática na perspectiva da educação do campo. Além de identificar os mecanismos, vivências e instrumentos da gestão escolar democrática no interior da escola e a concepção de gestão democrática vivenciada pela escola.

Como qualquer processo de investigação, essa pesquisa não oferece um conhecimento definitivo das questões investigadas, mas considerações caracterizadas pelo caráter provisório, muitas questões vivenciadas no estudo podem não refletir tal como se encontra nos dias de hoje.

Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade, descentralização, participação democrática no processo educacional, maioria dos professores em colegiados e comissões. A partir da análise de dados inferimos que ainda que muito seja discutida sobre a Gestão Democrática pode-se perceber que a participação da comunidade escolar na gestão da escola, elemento objeto dessa pesquisa ainda é muito limitada quase que inexistente. Existe a participação, mas a participação pela presença, ou seja, uma participação passiva destacando a participação em reuniões com a direção em que apenas ouvem e aprovam as sugestões do diretor, sendo membro não participa das reuniões do conselho escolar mas assina atas do mesmo.

A participação quando induzida não oportuniza aos sujeitos da comunidade escolar a vivenciar de fato, uma atuação de forma consciente para construir ou até mesmo modificar a realidade na qual estão inseridos. E assim acabam não se envolvendo em assuntos inerentes à escola e ao ensino e aprendizagem como um todo, não se comportando como sujeitos ativos nas tomadas de decisões coletivas.

Percebemos através da análise de dados que não há indícios palpáveis de instrumentos que compõe a Gestão Escolar democrática, visto que, mecanismos importantes que se levados a sério os seus princípios, é que definem se a gestão se configura como

democrática ou não, não fazem parte da realidade da escola, a exemplo a eleição de dirigentes, o conselho escolar que segundo os dados existe, mas não é ativo, associação de pais, grêmios estudantis e também o PPP elemento importante utilizado nessa pesquisa.

Através da análise desse documento pode se perceber que em alguns pontos ele não condiz com a realidade escolar e precisa ser reformulado, tal como, relatado pelos professores entrevistados e pelo vice-diretor. Ademais é possível observar que não houve participação dos professores na elaboração deste projeto, e muitos deles não orientam essa prática a partir do PPP. Nesse contexto a gestão vivenciada pela escola não se configura como democrática, pois os professores deveriam seguir o PPP em sua totalidade para alcançar os objetivos planejados nesse documento.

Observamos também, a partir da análise de dados que a Gestão Democrática na perspectiva da Educação do campo não é uma realidade vivenciada por essa escola. Isso fica bem claro na análise do PPP, que mesmo a escola estando situada em um distrito que embora tenha aspectos urbanos está inserido em um contexto rural, e 80% do alunado que a escola atende são do campo, mesmo assim a mesma não se afirma como escola do Campo. Isso também está afirmado na fala do vice-diretor que afirma que a escola não trabalha de forma alguma com as inter-relações da Educação do Campo, contradizendo o que está definido no decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que define a escola do Campo como sendo aquela que atenda predominantemente a população do campo mesmo que situada na zona urbana.

Em nenhum momento o PPP faz menção a Educação do Campo, e ainda é possível perceber que está presente nesse documento a supervalorização da população urbana em detrimento da população do campo. Cabe ressalva que o conhecimento que os estudantes do Campo trazem através de sua prática vivenciada, deve-se aproveitar valorizando suas raízes.

Desmerecer a cultura e os saberes camponeses revela a forma desigual como essa diversidade tem sido tratada pela escola. O povo tem direito a educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais 2002. P 26). E para isso precisa de uma gestão Democrática que se institui como aquela que Bernardo Mançano chama de “protagonismo propositivo da população camponesa”, pois, para que haja desenvolvimento do território camponês é necessária

uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários' (FERNANDES, 2006, p.30). O pluralismo tem que estar presente na gestão da escola do campo, pois este, (...) *“garante o respeito à diversidade que marca os sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito passivo, mas dando condições para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades”*. (BRASIL, 2006, p.43-44).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Educação e Contemporaneidade, Salvador. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013

BACELAR, Inalda Vieira. A Gestão Escolar e o Financiamento da Educação. **Revista de Administração Educacional**. Recife: v. 1, n. 4, jul./dez., 1999.

BRASIL. Constituição de 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 05/07/2018.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 12/08/2018.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012

\_\_\_\_\_. LEI nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 04*, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001. CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BUSCIOLI, Lara Dalperio; OLIVEIRA Guilherme Matos de. A Educação do Campo como luta do MST: o caso da Escola São Judas em Rio brilhante (MS). **Revista Geografia em Atos**. São Paulo. v. 1, n. 4, 2017.

Cadernos SECAD. (2006). **Conselho Escolar e a educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. (2007). **Educação do Campo**. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação. CARVALHO, Luciana Carrion; ROBAERT, Samuel; FREITAS, Larissa Martins. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:**

**QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E LEGAIS.** Santa Maria, dezembro de 2015.

*CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem terra: O movimento social com o princípio educativo. In. Estudos Avançados. 15 (43), 2001 p. 207-224.*

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

*COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Educação Pelo Diálogo e Para o Diálogo: O Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no Congresso Internacional: “Um Olhar Sobre Paulo Freire”, realizado na Universidade de Évora, Portugal, de 20 a 23 de setembro de 2000.*

*COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.*

*COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; LIMA, Maria Aires de. Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.*

*CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.*

*CURY, Carlos Roberto Jamil; Cunha, Célio da (org.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – Brasília, DF: O Instituto, 2015.*

*D’AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. Revista de Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set. /dez. 2012.*

*FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. Pagina 18.*

*FARIA, Nathalia Rodrigues. “O Governo João Goulart e os Movimentos de educação e Cultura Popular: Conscientização e independência política internacional”. In Encontro Regional de história, 15, 2012 Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO. P. 3, 2012*

*FELIX, Maria de Fátima. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.*

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo**: um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista eletrônica de educação. N. 09, 2011, p.14. FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira conferência Nacional Por Um Educação Básica do Campo”. In.: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

\_\_\_\_\_. **A questão da educação formal/não-formal**. Direito à educação: solução para todos os problemas sem solução? Instituto Internacional dos Direitos da Criança, Sion, 2005.

GHELLERE, Francielle de Camargo. A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 129, out 2014. Disponível em:

<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=15298](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15298)>. Acesso em agosto 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KILPATRICK, William. Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 16ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Evolução histórica da educação brasileira** Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, **A escola participativa**: o trabalho do gestor. 5.e.d. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007

\_\_\_\_\_, **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão-Vol. III).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor** Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez, 2001 ( **Coleção Quetões da Nossa Época**).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MENEZES, Ione Vasques; Ivana Campos OLIVEIRA. Revisão de Literatura: o Conceito de Gestão Escolar. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018

MENDONÇA, Erasto. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação Brasileira**. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Município que educa: nova arquitetura da gestão pública municipal**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**.3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica.5.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_, **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A educação é necessariamente política e mais, necessariamente, democrática**. BRASIL. Ministério da Educação- MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Portal do professor. Entrevista. Disponível em: <[http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/entrevistas/vitor\\_paro.jsp](http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/entrevistas/vitor_paro.jsp)> Acesso em 19/02/2019.

\_\_\_\_\_, **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

\_\_\_\_\_, **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Mota. *Educação do campo e Democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil*. 2008. Tese de (doutorado), em Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação**: controle social e exigibilidade judicial. Rio – São Paulo: ABC, 2005.

Regional de história, 15, 2012 **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**. P. 3, 2012

RODRIGUES. José. **O moderno príncipe industrial**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2ª Edição revisada, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo, Saraiva, 1986.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.)

SILVA, Isaac Alexandre da. *Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para emancipação na formação de educadores*. 2016. 2012 f. Tese (doutorado) em programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Kamilla Santana. *A Participação da Comunidade na Escola*. 2011. 54f. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de; *Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria – CNI (1930-2000)*. 2012. Tese (de doutorado) Comissão de Pós-graduação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. vol.25, n.3. 2009, p.123-140.

SOUZA, Mariana Barbosa de; COSTA, João Paulo Reis; ETGES, João Paulo Reis. Educação do campo é direito e não esmola! Um olhar constitucional sobre o direito

fundamental de crianças e adolescentes à Educação do Campo. **Direito, Sociedade e Cultura**. Vitória, v. 17, n. 2, p. 431-464, jul. /dez. 2016.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão Democrática da Escola e Participação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Foz do Iguaçu: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. v. 1, n. 1, - jan. / jul. 2012.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Batista. (Org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A

### QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM O VICE-DIRETOR.

- 1º) Como acontece a escolha do diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico da escola?
- 2º) A escola possui Projeto Político Pedagógico? Quando foi elaborado? Quem participou da elaboração? Já foi reformulado alguma vez? Que modificações foram feitas?
- 3º) Toda a comunidade escolar conhece e tem acesso ao PPP da escola?
- 3º) O PPP da escola tem sido utilizado para orientar a gestão do trabalho pedagógico na escola? Caso afirmativo, de que forma? Caso negativo, por que não?
- 4º) A direção utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola?
- 5º) os alunos e professores têm alguma participação nos processos decisórios da escola?
- 6º) há interação entre a escola e comunidade? Como acontece esse processo?
- 7º) A escola possui algum colegiado que auxiliem nos processos decisórios? (Grêmios estudantil, conselho escolar, conselho de classe)? Como é o funcionamento? Se a resposta for sim: Como foi constituído o Conselho Escolar?
- 8º) O conselho escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar (inclusive alunos) e sua composição é paritária, ou seja, possui o mesmo número de pessoas entre funcionários (incluindo professores) e não-funcionários?
- 9º) O que geralmente é discutido nas reuniões do Conselho Escolar? O conselho escolar tem normas de funcionamento definidas e conhecidas por todos?
- 10º) O conselho escolar tem à sua disposição informações sobre a escola em quantidade e qualidade suficientes para que possa tomar as decisões necessárias? O conselho escolar participa das definições orçamentárias da escola?
- 11º) Há grêmios estudantis ou outros grupos juvenis participando da tomada de decisões na escola e ajudando os alunos a se organizarem? A escola recebe repasses financeiros da Prefeitura, do governo estadual ou do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da

Educação (FNDE) para pequenas despesas na escola? A escola se mantém aberta aos finais de semana para que a comunidade possa usufruir do espaço (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.)?

12º) A escola tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações, etc.) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas, como elaboração do projeto políticopedagógico, formação de professores, atividades pedagógicas, comemorações?

13º) A utilização dos recursos é discutida democraticamente e tem se dirigido aos problemas prioritários? A direção presta contas à comunidade escolar, apresentando regularmente o orçamento da escola e seus gastos? 14º) como é feita a prestação de contas da Escola?

15º) A escola encaminha alunos para o serviço de saúde, conselho tutelar ou outros serviços públicos quando necessário?

16º) Os pais e as mães comparecem e participam ativamente das reuniões sobre a vida escolar dos alunos? Como é a relação família-escola?

17º) Há participação dos sujeitos na construção do currículo da escola?

18º) Qual a dinâmica de acompanhamento do Diretor as atividades da escola?

19º) Há participação dos sujeitos da escola nas decisões Pedagógicas da escola?

20º) A gestão tem dado conta de atender as demandas administrativas e pedagógicas da escola?

21º) A gestão da escola procura atender as especificidades da educação do campo levando em consideração a produção das condições existenciais, de vida, as dinâmicas e modos de sociabilidade dos sujeitos do campo?

22º) Para você o que é gestão democrática?

23º) Como seria uma escola dentro da Concepção da gestão democrática?

24º) Para você a escola Municipal Clemente Mariani organiza-se sobre a Concepção da gestão democrática? Por que?

## **APÊNDICE B**

### **QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES**

- 1- O diretor, juntamente com professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar (brigas, discussões, etc.), com base no diálogo e na negociação?
- 2- Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar?
- 3- Se a resposta para alguma das duas perguntas anteriores for negativa, a comunidade escolar reivindica oportunidades para que todos se habilitem para o exercício de seu trabalho?
- 4- Durante o ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, a equipe gestora promove o debate acerca do andamento das ações escolares, a fim de verificar se os objetivos e as metas previstos no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Gestão Escolar estão sendo alcançados?
- 5- Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)?
- 6- Caso as reuniões pedagógicas aconteçam, elas ajudam a melhorar a prática pedagógica?
- 7- A gestão da escola preocupa-se com a formação continuada dos professores?
- 8- Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência, atuando de acordo com o paradigma “inclusivo”?
- 9- Professores e demais profissionais são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado fora da sala de aula?
- 10- Existe algum aspecto na relação entre os professores e gestores que dificulta sua prática docente?

- 11- Você se sente motivado e valorizado nessa instituição? Porque?
- 12- Em que momento os professores e gestores se inter-relacionam?
- 13- Tendo conflitos entre os professores, de que maneira são resolvidos?
- 14- Com é o diálogo entre os professores e gestores?
- 15- Há iniciativa de professores para promover essa interação?
- 16- Você participa das decisões tomadas na Instituição/Escola?
- 17- Você desenvolve ou já desenvolveu algum projeto que contribua para a inclusão e a diversidade nessa Instituição/Escola?
- 18- Você conhece o projeto político pedagógico da Escola?
- 22- Para você: como é uma gestão democrática?

## APÊNDICE C

### QUESTÕES NORTEADORA PARA O GRUPO FOCAL

- 1- Eu tenho liberdade de expor minhas ideias aqui na escola?
- 2- A direção expõe com frequência as condições financeiras da escola e fala Sobre a prestação de contas?
- 3- Você ou sua família receberam o regimento interno da escola na Matrícula, em outro momento ou nunca receberam?
- 4- Que ações na escola tem a minha participação e como eu participo?
- 5- Fale da sua escola!
- 6- O que faço na escola além de frequentar as aulas?
- 7- Em que momento seus pais veem a escola?
- 8- Que ações eles participam na escola?
- 9- Você considera essa escola em que está atuando democrática?

## ANEXO

**Anexo1:** termo de autorização para a pesquisa na escola.

 <b>CFP</b> CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</b> <b>CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias	 <b>UF B</b> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
--	---	--

### TERMO AUTORIZAÇÃO PESQUISA

**Prezado Diretor/a da Escola municipal Clemente Mariani de Manoel Vitorino - Ba**

Venho por meu deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo com os gestores, alguns professores do quadro efetivo, quatro zeladoras e merendeiras e alunos egressos. Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, **Gestão democrática na perspectiva da Educação do Campo**, vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias dá UFRB/CFP. A presente pesquisa propõe analisar a gestão democrática no espaço da escola pública, na perspectiva da educação do campo. Trazendo a reflexão sobre a realidade escolar no campo, com o intuito de problematizar os elementos específicos de uma gestão democrática, que contribua para efetivar um sistema democrático para as escolas do campo.

A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Andréa Jesus oliveira*, e tem como orientadora a Professora da UFRB *Terciana Vidal Moura*. Nossa atividade de pesquisa consistirá em análise de documentos e entrevista. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Amargosa, 29 de abril de 2019.

Atenciosamente,



**Terciana Vidal Moura**

**Professora Assistente da UFRB**

**Orientadora da pesquisa**

**SIAPE 1755097**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária(o) da pesquisa intitulada, **A Gestão Democrática na Perspectiva da Educação do Campo** do campo sobre a escola da cidade buscando identificar quais os mecanismos de fortalecimento ou negação das identidades dos sujeitos do campo no interior da escola da cidade.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. O dados coletados pela entrevista, serão gravados para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico educacionais. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

**Pesquisadora responsável:** Andréia Jesus oliveira

**Endereço:** Comunidade Catingal

**Telefone:** (75) 98886-9723

**E-mail:** andreiajo@hotmail.com

**Professor orientador:** Terciana Vidal Moura

**Anexo 3:** consentimento de participação da pessoa como sujeito.

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**Local e data:**

Manoel Vitorino, de 2019.

**Nome e assinatura do sujeito:**

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)