

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO

Fernando José Martins – Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu
fernandomartins@unioeste.br

Resumo: A democratização da gestão escolar é um fenômeno que se pretende universal. Contudo, cada realidade local contém elementos específicos que acentuam ou inibem o processo de democratização. A realidade escolar das escolas situadas no campo, que tem sua especificidade até mesmo inserida no quadro legislativo brasileiro, encontra, no fenômeno da gestão democrática da escola, também elementos específicos. Desse modo, o que se pretende neste texto, é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Gestão Democrática, Comunidade.

DO CONCEITO, SIGNIFICADOS E APLICAÇÕES

A democratização da gestão escolar é um fenômeno que, além de constar em todos documentos que normatizam a ação educativa no Brasil, é reafirmado na totalidade dos projetos educativos das unidades escolares brasileira, ou seja, ao menos formalmente, constante dos projetos políticos pedagógicos escolares, a gestão democrática da escola é uma constante. Esse pode ser um indicativo do porquê de tantas abordagens distintas sobre tal fenômeno, que são de matizes, até mesmo, opostas. Práticas até autoritárias são denominadas como democráticas. Nesse sentido, concordo com os apontamentos abaixo de Licínio Lima:

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

Esses vários significados, que são utilizados por distintos e distantes sujeitos sociais, materializam-se como apontou Lima, não somente em discursos, mas em práticas distintas e até mesmo antagônicas. É importante ressaltar se há algum elemento que justifique tamanha aproximação, além da sutileza e incorporação neoliberal de terminologias outrora progressistas. Nesse sentido, cabe ressaltar dois aspectos acerca da premissa da gestão democrática da escola, um conceitual e um legal.

Ao partir do mais simples: o legal cumpre somente reforçar uma afirmação já efetuada. As legislações brasileiras que versam sobre a educação, desde a constituição federal vigente, que estabelece como princípio do ensino no país a “gestão democrática do ensino público”,

princípio que é reproduzido nas demais regulamentações específicas acerca da educação nos sistemas estaduais e municipais, é inserida também como orientadora de iniciativas escolares que não são públicas. Esse elemento legal, “obriga”, em certa medida, as unidades escolares mais diversas, dotadas das mais variadas concepções de práticas administrativas adotarem o princípio democrático, ao menos documentalente, o que é um fator contribuinte para a “plurissignificação” apontada por Lima.

Conceitualmente, o próprio conceito *democracia* é objeto de um debate amplo, seja no âmbito teórico, seja no campo das práticas sociais. Para indicar polarizações acerca do conceito basta mencionar que há compreensões distintas, desde as que se localizam no interior do pensamento liberal, como as proposições de Alexis de Tocqueville como as compreensões socialistas de Nicos Poulantzas e seus postulados acerca do socialismo democrático. Embora a multiplicidade do alcance conceitual da democracia contribua para o caráter polissêmico da gestão democrática, o debate conceitual acerca do tema revela uma outra dimensão a ser explorada, o que concerne ao conceito de gestão.

Um dos estudos clássicos que tratam do conceito e da especificidade da gestão escolar, ainda chamada de “administração escolar”, é a tese do professor Vitor Henrique Paro (2001). Essa obra identifica a distinção do processo administrativo realizado nas instituições educacionais, e ainda, evidencia que a utilização da lógica racionalizada pelo mercado, aplicada à educação, é um dos fatores que contribui para a derrocada de uma prática educativa que vislumbre a emancipação dos sujeitos nela envolvidos. Contudo, ainda assim, a premissa basilar do conceito administração: “Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recurso para a realização de fins determinados” (PARO, 2001, p.18) pode ser localizada tanto como na prática do trabalho como categoria ontológica (o que é apontado na continuidade do excerto), quanto como base para o princípio da administração capitalista, em qualquer instituição mercantil.

Se por um lado a flexibilização do conceito administração (tomado aqui como gestão, tanto para o caso educacional, quanto de modo geral) pode reforçar o caráter polissêmico do termo gestão democrática da escola, em um outro sentido, é justamente essa conceituação que alicerçará os apontamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo. De maneira geral, o próprio Paro adverte que: “Sem as marcas da dominação características da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização de fins” (PARO, 2001, p.79). Essa afirmação localiza a opção conceitual e política adotada como referencial teórico da totalidade

das afirmações aqui contidas, além de ratificar o conceito amplo de gestão/administração. No que tange à especificidade da gestão aqui abordada é justamente a “utilização racional dos recursos”, recursos que, no caso, estão localizados em uma delimitação específica: o campo. “Recurso”, local, espaço, território, ou seja, o *locus* específico que dá substrato para as considerações seguintes.

SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para além da diversidade conceitual existente acerca do conceito de gestão democrática e em torno de sua prática, há outro aspecto de diferenciação a ser considerado: as diferenças dos *locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas. Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos dizeres de Paro, os recursos, dessas são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Nesse sentido, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. Desse modo, o que se pretende, no presente texto, é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático. Em termos de gestão democrática da educação, o próprio reconhecimento de tal especificidade é indício de tal democratização, pois esse reconhecimento se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais, que constituíram a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” (sujeito político essencial dos debates empreendidos hoje acerca da chamada Educação do Campo).

Esse vínculo com os movimentos sociais faz com que eu reforce uma tese que defendi em um texto anterior (MARTINS, 2009) de que “mais do que um movimento social, a Educação do Campo é um movimento da sociedade pela educação pública”. Isso, além de reforçar o caráter democrático da conquista, reafirma uma concepção de educação, que pode ser sintetizada por Roseli Caldart: “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (...)” (CALDART, 2004, p.156).

A questão da Educação do Campo, marginalizada historicamente, seja em termos práticos seja em termos legais, que na LDB ocorre com uma pequena menção em seu artigo vinte e oito¹,

¹ Diz o artigo: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e

passa a incorporar as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrá-las até mesmo ao compêndio legal nacional, como ocorre com a inserção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e sua complementação, a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes complementares para Educação do Campo. Além de indicar um processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, no que tange à construção de políticas públicas para área o próprio conteúdo dos documentos referenciados evidencia a especificidade da educação do campo, e conseqüentemente, a especificidade de sua gestão. Isso porque a tese defendida aqui é que, uma vez que a gestão democrática está relacionada à participação dos sujeitos envolvidos no processo de condução da escola, a participação e as práticas realizadas a partir delas se farão inerentes às características dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, são dotados das especificidades já apontadas, dado seu *locus* de produção de existência, o campo. Nesse sentido, é oportuno transcrever do texto legal já referenciado, um excerto que sublinha essa especificidade e, por se tratar de um texto legal que incorpora a construção coletiva dos sujeitos sociais, indica pressupostos de gestão democrática na construção do espaço institucional da educação do campo.

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

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, s/p)

O texto legal evidencia elementos que constituem a identidade do sujeito do campo, além da territorialidade geográfica. Aponta, em abundância, indícios constituintes vinculados à prática do trabalho, ou, nas palavras do texto, os sujeitos do campo são definidos de acordo “com a própria produção das condições da existência social”. Isso muito se aproxima da matriz

metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

teórica aqui utilizada, que tem a dimensão ontológica do trabalho como matriz das relações sociais.

É esse modo de produzir as condições de existência no campo, “ancorados na temporalidade e saberes próprios” que, em alguns casos, tem uma dinâmica singular frente à lógica organizacional hegemônica, contraposta por espaços mais suscetíveis às formas de organização coletivas e cooperadas. Enfim, são os espaços específicos que proporcionam possibilidades e necessidades de efetivação de um processo educativo e, conseqüentemente, de um processo gestor, que se encontre com tais especificidades e necessidades. A partir de tais considerações gerais, é possível localizar elementos específicos das práticas educacionais, nesse contexto, o que se fará a seguir:

AS PARTICULARIDADES E POTENCIALIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Como a abordagem do presente trabalho se refere à gestão de unidades escolares, os elementos a serem destacados se circunscrevem às especificidades das escolas e das comunidades escolares do campo e suas incidências sobre a gestão da escola, bem como às potencialidades de tal realidade para a democratização dessa gestão.

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembléias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar.(GRACINDO, 2006, p.46)

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma agência educativa, é também um “símbolo cultural” uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola. No caso da Educação do Campo, a democratização da gestão da escola, reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas pela necessidade de contribuição para com a realidade camponesa. Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo, pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para com o desenvolvimento das relações sociais do campo. Nesse sentido, a escola age como

um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. Esse aspecto necessita de maior detalhamento.

Obras² que relatam a luta popular pela escola, mesmo que em outras realidades como os centros urbanos, localizam na escola um *locus* articulador de diversas demandas sociais. Dizia Maria Malta Campos sobre os trabalhadores de fábrica urbanos: “se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança e assim por diante”. (CAMPOS, 1992, p.77). Esse raciocínio é o mesmo e, em relação à abordagem contemporânea, ainda mais intenso em relação à realidade camponesa. Uma escola no campo, muitas vezes o único serviço público local, pode tornar-se um instrumento de articulação de obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção entre outros. Nesse sentido, uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local do campo, não só pode, como é inerente a sua função social, promover ações que visam a proporcionar ampliação de melhores condições de vida no campo.

Especificamente, acerca dos elementos que constituem o chamado chão da escola, podem ser destacadas ações, estratégias, mecanismos e metodologia que contribuem para as práticas escolares de gestão democrática das escolas do campo. Efetuarei, a partir daqui, breves apontamentos sobre tais elementos. Esses apontamentos são sustentados por pesquisas de campo, que vêm sendo efetuadas há seis anos, pelo autor, em escolas do campo. A estratégia metodológica para obtenção de dados é um programa de formação continuada de professores, que possibilita a inserção direta do pesquisador na realidade escolar e a utilização de procedimentos como a pesquisa participante e ação.

Atividades no interior das unidades escolares, como: coletivos de formação de professores, inserções de componentes curriculares vinculados às necessidades locais, experiências de atividades que promovem a integração entre comunidade e escola, organismos de gestão que incorporam as dimensões da organização local, práticas organizativas discentes como os coletivos e as assembléias, que apresentam indícios consistentes de uma efetiva de gestão democrática da escola, pormenorizadamente, serão descritas através de algumas experiências.

² Pode-se referenciar: CAMPOS, Maria M. Malta. *As Lutas Sociais e a Educação*. SEVERINO, Antônio Joaquim (et. Al.) **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus. Cedes: São Paulo. Ande: Anped, 1992. p.73-92, e CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

A primeira que pode ser destacada é a participação da comunidade. Já fora destacada a escola como *locus* de organização para demais demandas sociais, porém o envolvimento com a comunidade escolar pode ir além dessa questão estrutural. As escolas referenciadas como campo empírico de experiências aqui citadas, estão localizadas em uma área de assentamento de reforma agrária conquistada por um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Isso suscita dois desdobramentos. Primeiro que, em escolas do campo, em sua maioria o vínculo com movimentos sociais é fundamental. Premissa que é tomada também por outras realidades, conforme aponta uma obra sobre gestão democrática da escola: “É fundamental que a escola sintonize com os movimentos sociais e se descubra como parte de um coletivo capaz de controlar socialmente o poder, caminho para atingimento de uma democracia, pois que na verdadeira democracia é a sociedade que controla o poder.” (HORA, 1994, p.140).

Além dos movimentos sociais, outros espaços como cooperativas, sindicatos, associações se fazem presentes na organização rural e o próprio conceito de comunidade é mais intenso. A partir de tal realidade, é necessário destacar que, ativa e instrumentalmente, esses segmentos necessitam compor os espaços e mecanismos gestores da escola. Nesse sentido, supera-se, por exemplo a concepção de “Associação de Pais e Mestres” tradicional, que agrega somente os sujeitos ligados diretamente à realidade escolar, como professores e pais de alunos, como mecanismo gestor. A inserção da comunidade nos mecanismos gestores, que são consequentemente mecanismos de poder, reforça a concepção de conselhos, que tem suas raízes (...) [n]os conselhos que se tornaram famosos na história: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci -, alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 1950 (...). (GOHN, 2001, p.65), estruturas que recebem a nomenclatura hoje de conselhos escolares. Assim, democratizar a gestão da escola do campo é inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço em ações do desenvolvimento comunitário também.

Contudo, esses elementos podem se materializar em práticas educativas, desde que inseridas formalmente, por exemplo, como constituintes do projeto político pedagógico da escola (PPP). Essa inserção pode até mesmo servir de instrumento ou solidificar a relação comunidade escola. Um exemplo concreto é capaz de evidenciar tal perspectiva de

aproximação. Um dos componentes do PPP da escola é a caracterização da comunidade, tanto quantitativa como qualitativa no que se refere os alunos, o chamado marco situacional. Na escola campo de pesquisa, os sujeitos ligados diretamente a prática educativa (professores, membros do conselho escolar), frente à necessidade institucional de reformulação de seu PPP e dos limites da participação da comunidade da escola, resolveram construir uma estratégia de aproximação com o PPP. Elaboraram coletivamente um questionário sociocultural, com a dupla finalidade de cumprir com as exigências burocráticas numéricas do projeto e promover estratégias formais de ações escolares que aproximem a comunidade, de acordo com seus anseios. Porém, um dos elementos que mais repercutiu de forma concreta foi a estratégia de aplicação desses questionários: os professores e funcionários da escola o aplicaram nas casas dos alunos e alunas. Fato que valorizou a participação dos pais, do ponto de vista da comunidade e fez com que os professores adentrassem efetivamente no universo, não só vocabular, mas social dos membros daquela comunidade escolar.

Ações concretas de integração de comunidade escolar são materializadas e inseridas nos cotidianos das escolas. É possível citar duas ações como referência, uma da escola já evidenciada e outra constante de obra sobre a temática.

No caso da escola pesquisa, há um espaço, hoje institucionalizado e constante do calendário escolar, chamado de “Semana Camponesa”, que nas palavras dos sujeitos da escola:

É um espaço que temos de juntar escola e comunidade. Fazemos de tudo, tem espaço para troca de experiências, intercâmbios, oficinas, palestras, para a venda da produção orgânica, para mostra de artesanatos dos alunos e do grupo de mães, mostra dos trabalhos das crianças, como as ervas medicinais, apresentações culturais, festa, confraternização. Hoje conquistamos esse espaço e ele está até no calendário escolar e no projeto político pedagógico da escola. (MARTINS, 2009, p.253)³

Nascida de uma proposta do MST nacional, a atividade que congrega a comunidade e escola, em que há um aprendizado mútuo, a semana camponesa é uma atividade escolar, idealizada, construída e gerida coletiva e democraticamente, que hoje, ocupa um espaço nas atividades escolares.

Muito parecida, a experiência que consta no texto de RICCI (1999), narra uma atividade escolar localizada em São João do Triunfo, cidade do interior do Paraná. Utilizando o relato

³ Depoimento de membro(a) da comunidade escolar , constante na obra referenciada.

do autor, que entre outras experiências de educação do campo realizadas em âmbito municipal, faz a seguinte referência:

Uma delas foi a Semana da Comunidade, realizada ao longo da semana de 7 de Setembro. Aboliram as tradicionais passeatas e organizaram, em cada comunidade, espaços de lazer, onde eram distribuídos baralhos, brinquedos, papel, tinta, chimarrão. O objetivo era reconstruir os laços comunitários, desgastados pelos anos de crise econômica. Em seguida, criaram a Feira de Ciências. Cada comunidade mapeou brinquedos e atividades típicas do meio rural. A feira contou com exposições de alunos que explicavam como se fazia um balaio, como se cultivava uma planta, como se fazia um remédio com plantas medicinais. (RICCI, 1999, p.05)

Além dessas atividades que podem se encaixar na nomenclatura de “extra-curriculares”, há também iniciativas como a inserção de conteúdos curriculares ligados à vida no campo. Podem ser citadas: “Práticas Agroecológicas”, “Desenvolvimento Rural Sustentável”, que são oferecidas em escolas públicas do Paraná, entre outras atividades, projetos ou ações que partem da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesse âmbito, uma gestão democrática, que considere os sujeitos da escola, estabelece-se também pela observância dos tempos próprios da vida no campo, que se materializam em calendários escolares específicos, conforme já é previsto pela legislação citada. Como pode-se constatar, é amplo o campo das possibilidades de ação que alinhem as práticas pedagógicas, a comunidade escolar, a educação do campo e o próprio campo, em torno do fenômeno da gestão democrática da escola.

PEQUENAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS, MAS GERAIS

As considerações efetuadas, as situações concretas expostas não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de ações no âmbito da gestão democrática da escola do campo. Muito menos indicar qualquer tipo de “receituário” para tal prática. A intencionalidade de tais reflexões reside na exposição acerca da necessidade de integrar efetivamente os sujeitos que compõem a realidade educacional à prática educativa, o que, na concepção aqui defendida, é a essência de uma prática de qualquer tipo de gestão democrática. Frente a especificidade da educação do Campo e do movimento que a circunda, pensar em uma gestão democrática de tais escola é, para além do que foi frisado sobre a função da escola e o desenvolvimento local, também compreender a ação escolar em si, como colaboradora desse desenvolvimento, concomitante à formação do sujeito educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

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

CAMPOS, Maria M. Malta. As Lutas Sociais e a Educação. SEVERINO, Antônio Joaquim (et. Al.) **Sociedade civil e educação.** Campinas: Papirus. Cedes: São Paulo. Ande: Anped, 1992. p.73-92

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e Educação do Campo.** Brasília: Secad.MEC, 2006.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola.** Campinas: Papirus, 1994.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização e a participação na organização escolar.** 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola;** o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

_____. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção.** Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. 282p.

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

RUDÁ, Ricci. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro.** 1999. 07.p. Disponível em:<http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>, acessado em 22/07/2009.