

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

Patrícia Rutz Bierhals – E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria/UFRGS
patriciabierhals@yahoo.com.br

Co-autora: Fernanda dos Santos Paulo – AEPPA/UFRGS

fernandaeja@yahoo.com.br

Instituição Financiadora: CNPQ

Eixo: 4. ‘Organização do trabalho pedagógico’ nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência)

Resumo: O presente ensaio propõe discutir a gestão democrática no espaço da escola pública em território camponês. Assim, trazemos no decorrer do texto a gestão das escolas públicas no/do campo, considerando esta uma luta para todas as frações da classe trabalhadora, quer estejam no campo ou na cidade. Trazendo também, problematizações a partir de um embrionário resgate histórico da educação pública brasileira, mais especificamente da educação básica, com a intenção de melhor compreendermos a gestão democrática e a escola pública do campo atualmente.

Palavras-Chave: Gestão democrática-Escola pública-Educação do Campo

Introdução

Historicamente, a escola pública brasileira, mais especificamente neste texto a educação básica, apresenta fragilidades em seu processo de formalização, enquanto acesso para toda a população e atualmente a discussão está concentrada na qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora¹ dentro das escolas públicas. Assim, trazemos no decorrer do texto a gestão destas escolas públicas no campo para a população do campo, sem desconsiderarmos as demais frações da classe trabalhadora.

Acreditamos que a gestão democrática da escola pública no/do campo, permite a elevação da qualidade do processo educativo que acontece no espaço escolar, porém é preciso considerar que o Estado muitas vezes desempenha a coerção sendo omissa em sua tarefa de no espaço da escola pública possibilitar a educação de boa qualidade, conforme Paro (2000).

No Brasil, dentro do período que compreende a Proclamação da República (1889) até 1930, quando Anísio Teixeira e outros educadores iniciaram a sua luta em defesa da “Escola Nova”, a gestão da escola ainda não era pauta central de discussões, pois o que se pretendia conquistar era a escola pública, laica, gratuita, assim como, superar a escola com o método tradicional, (SILVA, 2007).

¹ Classe trabalhadora no sentido empregado por Paro (2000), considerando todo sujeito que vende sua força de trabalho física ou mental a um empregador para sobreviver.

Embora a gestão não fosse tema central nos debates, a necessidade de uma educação democrática já era apresentada no Brasil a partir das experiências John Dewey e outros pensadores que defendiam uma educação inovadora do ponto de vista da relação pedagógica entre professor-aluno, pois a “educação preconizada por Dewey, era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes.” (VEIGA, FILHO, LOPES 2007, p.142)

Saviani (1986), por sua vez, traz como tese discutida em seu texto *Escola e Democracia, a Escola Nova como não sendo democrática*, pois no momento em que mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e no momento em que menos se falou em democracia, a escola esteve mais articulada com a construção de uma ordem democrática. Porque as experiências escolanovistas ficaram restritas a pequenos grupos, constituindo privilégios aos privilegiados, acentuando as diferenças e o povo, a classe trabalhadora, não teve acesso a elas.

De acordo com Silva (2007), os ideais democráticos tem origem com a Revolução Francesa, também conhecida como a Revolução Burguesa, evidenciando-se em território brasileiro um contexto democrático basicamente determinado pelo direito ao voto com a Proclamação da República.

No entanto, trazemos ainda no texto um contexto específico que é a escola pública do campo. Sabemos que em geral os frequentadores da escola pública no Ensino Fundamental são da classe trabalhadora, quer seja no campo, quer seja na cidade. Ainda, consideramos que o território camponês² exige uma educação voltada para os saberes historicamente construídos na comunidade, a considerar a realidade em que seus sujeitos estão inseridos, sendo relevantes as peculiaridades de cada comunidade escolar. De acordo com Fernandes (2008, p.40) “o grupo de camponeses organiza o seu território, primeiro, para a sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.” Assim como o fazem os diferentes grupos existentes pertencentes à classe trabalhadora, tornando cada vez mais importante a escola compreender a organização do território da comunidade escolar qualificando a educação a que estes tem acesso.

Então, é o espaço da escola pública, que precisamos discutir quanto a sua receptividade e oferta de educação qualificada para a classe trabalhadora. Sabemos que a educação e o trabalho vem andando na mesma perspectiva nas últimas décadas, aliás, a escola pública surge em decorrência da necessidade de escolarização para a classe trabalhadora em

² Segundo Fernandes 2008.

vias de possibilitar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho que veio evoluindo significativamente com a Revolução Industrial, implicando numa série de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX, trazendo respingos para o território brasileiro, aos poucos com reflexos mais significativos, a partir da Proclamação da República em 1889. A principal particularidade da Revolução em questão foi à substituição do trabalho artesanal pelo assalariado, surgindo as máquinas na execução do trabalho.

Mais especificamente no campo, a Revolução Verde nos anos de 1960 e 1970, trouxe transformações significativas para a população moradora em territórios³ rurais no Brasil. Surgindo com o propósito de aumentar a produção agrícola em todo mundo através do “melhoramento genético” de sementes, pelo uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo, colocando em risco os camponeses.

Após breve introdução histórica é necessário trazermos elementos a respeito da escola pública brasileira e sua constituição para que possamos abordar a gestão democrática neste espaço e ainda colocarmos em evidência as especificidades desta em território rural, aqui tratada como a escola pública do campo.

Tomando a gestão democrática como uma possibilidade de efetivar uma proposta política e pedagógica nos pressupostos da Educação Popular do Campo, alguns dos seus elementos fundantes são a participação nas tomadas de decisões havendo o compartilhamento de poder, o diálogo como instrumento de organização das esferas que compõem a escola pública, sendo que, havendo o diálogo entre os sujeitos esteja sendo possibilitado às camadas trabalhadoras decidirem os destinos da educação escolar construindo junto um projeto educacional e também de sociedade e haver a descentralização do poder.

Para abordarmos o tema traremos considerações empíricas baseadas em anotações de diário de campo, fruto da inserção social em escola pública, especialmente no campo.

O surgimento da Escola Pública e sua institucionalização

Inicialmente, é importante esclarecer o uso do termo escola pública, tendo o conhecimento das discussões em torno de termos como escola estatal como sendo mais adequados pelas condições em que acontece a educação ofertada atualmente pelo Estado brasileiro. O assunto aparece em textos de Paro (2000) e de Silva (2007).

³ Conferir em Milton Santos , 2002.

O atual Ensino Fundamental era tratado como escola elementar no século XVIII. Assim, os primeiros indícios da obrigatoriedade e acessibilidade a educação tem seus registros no século XVIII e XIX na Prússia de acordo com Engels e Marx, em textos organizados por Dangerville no livro: Crítica da Educação e do Ensino. No entanto, os ideais da escola burguesa nascem no século XV.

De acordo com os textos abordados no livro acima mencionado é possível percebermos que a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação tem seu início a partir da Revolução Francesa (1789) na Europa, tendo como princípios norteadores a liberdade, igualdade e fraternidade, proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Surgindo concomitantemente com a burguesia e a nova organização econômico social, o capitalismo. Assim,

O discurso liberal tornou-se hegemônico, considerada como uma das cruzadas da burguesia contra a feudalidade com a tomada do poder político. Urgia então construir um novo sistema de ensino, voltado para formar um novo homem. Constituiu-se em um arrojado manifesto da burguesia na luta contra o absolutismo, ao criar condições políticas favoráveis para o desenvolvimento das relações capitalistas, passando a nortear a nova ordem mundial. (SILVA, 2007, p.26)

Desta forma, ainda de acordo com o mesmo autor, o século XIX traz as marcas do triunfo da doutrina liberal, anunciando o regime das liberdades, política, econômica e individual, enquanto condição indispensável para a prosperidade de todos. “O liberalismo também ficou denominado como a doutrina do *laissez - faire*, isto é, faça o que bem estender, como grito de guerra dos comerciantes, industriais e banqueiros contra o poder econômico e político absolutistas.” (SILVA, 2007, p.27)

No entanto, no final do século XIX, a doutrina liberal sentiu significativas reações às suas intenções, ao seu conteúdo filosófico e as suas consequências sociais, resultando deste processo, a classe operária, que passou a requerer, a organização do socialismo utópico e do socialismo científico, bem como, igualdade de acesso aos bens. Tendo como ponto culminante o movimento revolucionário de 1848, com a vitória da burguesia.

De acordo com este ponto de vista, no Brasil, a Proclamação da República (1889) foi um movimento que surgiu marcado pela crença na educação como eixo central para a modernização da sociedade brasileira, sendo que seus ideais nasceram baseados numa concepção positivista de educação. Logo, se tornava indispensável determinar um projeto educacional para fortalecer a unidade nacional, surgido da discussão acerca da importância da organização do Sistema Nacional de Ensino. “Este momento caracterizou-se pelo predomínio

das ideias liberais que indicavam a liberdade individual e econômica como eixos norteadores da modernização.” (SILVA, 2007, p.27)

Ainda para Silva, em 1890, através do decreto n. 981, no contexto acima colocado, foram decretadas as reformas educacionais pelo governo provisório do Mal. Deodoro da Fonseca, “promovendo a Reforma do ensino primário e secundário, convergindo alguns dos ideais para a constituição da escola pública brasileira, gratuita e laica.” (2007, p.27) Havendo o esboço de uma política educacional estatal, resultante do processo de fortalecimento do Estado.

Avançando na contextualização da escola pública percebemos que até os anos 1920, a educação brasileira foi sendo tratada como um instrumento de mobilidade social. As elites, estratos sociais de então que detinham o poder econômico e político faziam da educação um distintivo de classe. O que fazia com que as camadas médias a buscassem como possibilidade de ascensão social, prestígio e integração com as classes dominantes.

Para Romanelli, (1978) neste período, ainda não havia uma função educadora na sociedade para os níveis médio e primário, motivo pelo qual eles não mereceram atenção do Estado, senão formalmente. A oferta de escola média, era embrionária, estando limitada, a praticamente algumas iniciativas do setor privado.

Com a transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, as estruturas de poder foram redefinidas, fazendo surgir importantes transformações na educação devido a industrialização. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e em 1930, surge a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior sendo criado o sistema nacional de ensino.

Nesse período, foi publicado pelo grupo de intelectuais denominado os “Escolanovistas” ou também conhecido como “Renovador” (ROMANELLI, 1978) um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que contrapunha-se ao modelo de educação tradicional católica até então vigente. Seus ideais apresentavam a democratização do ensino público através “da laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação” (ROMANELLI, 1978, p.143).

De acordo com Ghiraldelli (2008), o Manifesto elegeu a educação dentre todos os problemas existentes no país como o mais importante, por entender a educação como a mola propulsora das transformações sociais, políticas e econômicas.

Também foi nessa década, mais especificamente em 1934 que é estabelecido, na Constituição brasileira, a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação para todos os níveis. Regulamentou-se as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas

para a Federação, os Estados e os Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo.

Embora a Constituição de 1934 tenha tido inspiração nos ideais liberais do Manifesto dos Pioneiros e tenha significado um avanço, tudo isto não durou muito tempo, pois com a Constituição outorgada em 1937 as conquistas foram suprimidas. Com isso, o governo Vargas⁴ aboliu a necessidade de se implantar um “Plano Nacional de Educação” demandado anteriormente e que de acordo com Saviani (2008) este já estava em processo de finalização, contendo 504 artigos.

As Leis Orgânicas do Ensino são apresentadas como resultado da Reforma Capanema realizada em 1942, conhecida como “Reformas parciais”, abrangendo todos os ramos do ensino primário e médio (ROMANELLI, 1978, p.154).

Com o fim do Estado Novo em 1946, novamente o ensino secundário foi mais valorizado que o ensino primário, porém este recebeu maior atenção do que na Constituição de 1937, pois pela primeira vez o Governo Central cuidava de traçar Diretrizes para o Ensino Primário em todo país, sendo chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário (Romanelli, 1978).

Segundo Ghiraldelli (2008), o Brasil vivia um período que demarcava o acelerado desenvolvimento econômico, resultante do processo de industrialização, o que demandava mão de obra especializada para atender ao mercado. É, portanto, pela escassez de mão de obra mais qualificada que levou o governo a criar políticas de educação profissionalizante.

A partir da década de 1950 a extensão geral do ensino é uma das características que mais marcaram o sistema educacional, pois um maior número de pessoas foi incorporado ao sistema educacional restringindo-se basicamente o acesso no nível primário para a classe popular.

Em 1961 aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4.024 que estabelecia o direito tanto para o setor público como para o privado de oferecer o ensino nos seus diferentes níveis, ou seja, uma lei de natureza conservadora e reacionária.

Com o golpe militar de 1964 se tornou inviável projetos educacionais até então planejados, como o da reforma universitária e o Plano Nacional de Alfabetização vinculado a educação popular (RIBEIRO, 1988.). Esse período da história foi marcado por repressão e autoritarismo, onde toda forma de organização popular foi reprimida.

⁴ Período de Ditadura, denominado “Estado Novo”.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação no Brasil esteve voltada pelo economicismo, resultando na valorização do processo de produção do capital humano, respingando essas mudanças conjunturais na escola pública. Tanto é que ao instituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692 em 1971, a mesma priorizou a formação educacional profissionalizante (Romanelli, 1978). Com essa Lei a escola primária e o ginásio foram renominares como: ensino de 1º grau e 2º graus e o ensino obrigatório estendeu-se para oito anos.

No Brasil, na década de 1980, ocorreu um intenso debate a respeito da repetência escolar e evasão escolar no ensino fundamental (antigo 1º grau), principalmente por causa das estatísticas encontradas no Censo populacional do IBGE sobre as matrículas no ensino fundamental que não condiziam com a questão da permanência.

No entanto, no fim da década de 1980, e já na década de 1990 que há maior acesso à escola pública, fato que se deve a mobilização da população geral exigindo o direito ao acesso à educação, da aprovação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDBEN) de 1996.

Desde então, a educação brasileira está sob a égide da LDBEN de nº 9394/96 e a partir dela foram criadas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, entre elas a da Educação Básica do Campo que discutiremos no próximo subtítulo.

Educação Rural e do Campo: olhares a partir das políticas educacionais

Ao voltarmos nosso olhar para o meio rural, Calazans (1993) traz que apenas a partir de 1930 aconteceram programas de escolarização mais relevantes para as populações do campo, embora tenham havido eventos dispersos demonstrando interesse do setor público já no século XIX. Assim, é importante destacarmos aqui a diferença entre a educação rural e a educação do campo. As proposições de uma educação rural estão basicamente vinculadas ao desenvolvimentismo no Brasil na década de 1930, (Paludo, 2001) e no geral ligadas ao interesse da classe dominante no decorrer da história beneficiando as elites do meio rural. Enquanto a Educação do Campo surge a partir do movimento “Por Uma Educação do Campo”, baseado em experiências de educação que aconteciam nos Movimentos Sociais como o MST (Movimento dos Sem Terra), o qual foi se formando e tomando proporções

⁵ Cabe destacar que essa Lei é conhecida como "Lei Darcy Ribeiro". Conferir no livro de Pedro Demo sobre a Nova LDB :“Ranços e avanços”.

significativas em todo território brasileiro, levando em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem do e no campo no formato da educação proposta, conforme Caldart (2004).

Aponta-se como principais políticas públicas voltadas à população do meio rural a Constituição Federal de 1934, que é a primeira a destinar recursos para a educação rural. Consta no artigo 121, que a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 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.

Depois temos a LDBEN - Lei 4.024/61, que revelou a preocupação em promover a educação nas áreas rurais para frear o êxodo rural. E a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 explicita “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Esta ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser construída uma legislação educacional para sustentação desse direito.

Temos então a LDBEN - Lei 9.394/96, a qual em seus artigos: 3, 23, 27, 28 e 61 reconhecem a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Trazemos por exemplo o artigo 28 e os capítulos 14 e 15 da LDBEN. No artigo 28, consta que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com a emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/96 do FUNDEF, acelerou o processo de universalização do Ensino Fundamental, beneficiando escolas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, embora estabeleça “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que contemplam e refletem a diversidade dos povos do Campo, a formação diferenciada de professores, as possibilidades de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, as práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, os tempos pedagógicos diferenciados, a promoção - através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Logo mais, em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O MEC institui um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo (GPT Educação do Campo).

Em 2004, o MEC institui a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), na SECAD/MEC.

Logo mais, em 2008, temos a resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No ano de 2012, temos o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), com esse programa o MEC pretende: “estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica” (MEC, 2012).

Contudo, observamos que em sua maioria as escolas no campo que atendem alunos no Ensino Fundamental, ainda não possuem conhecimento das políticas públicas que lhes garantem respaldo quanto a efetivação de uma Educação Popular do Campo, bem como, as secretarias municipais de educação se eximem de trazer para a discussão e implementação as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

Temos comunidades sem acesso ao Ensino Médio no Campo, alunos(as), pais, docentes, equipes diretivas desmotivadas com a escola, pois a mesma está sem sentido para a comunidade. As falas neste sentido são frequentes dentro e fora do espaço escolar, evidenciando a urgência de dialogo entre todos os segmentos da comunidade escolar em busca de novos sentidos para que possam ser discutidos visando a reelaboração dos objetivos da escola.

Ainda que tenhamos enquanto políticas nacionais expressões de propostas excelentes para a educação no e do campo, a existência das mesmas não dá garantias de sua efetiva implementação dentro das escolas públicas do campo, para tanto, uma gestão escolar democrática conhecedora das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo comprometida com a comunidade tem função determinante no processo de fazê-la acontecer.

Há possibilidades múltiplas de fazer acontecer uma Educação Popular do Campo nas escolas públicas em que as mesmas o exijam por sua localização e características específicas, mas sem que esse compromisso seja assumido pela equipe diretiva na gestão democrática da escola pública, dificilmente avançaremos em termos da comunidade obter esta conquista.

Gestão Democrática na escola pública

Conforme é possível percebermos no decorrer da história da Educação no Brasil, a oferta e o acesso à escola pública, teve seu direcionamento disputado pelas classes dominantes e dominadas, implicando também na constituição da gestão da escola pública.

Nesse campo de disputas por manter vantagens e status quo das e para as elites, em confronto com a luta de Movimentos Populares e Sociais, também de intelectuais, em busca da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino escolar, conforme evidenciam as legislações, há oscilações entre pequenos avanços e retrocessos década após década, sobretudo nas peculiaridades da gestão da escola pública do campo.

A democracia tem inicialmente conotação de direito ao voto para a escolha dos representantes no período republicano havendo um corte com o período ditatorial sendo retomada nos anos 1980 com o fim da Ditadura Militar.

A escola pública do campo demanda um espaço pedagógico diferenciado por ter um espaço geográfico, físico, diferente da escola urbana. Surge então, a discussão de um novo projeto de educação para as escolas do campo nos movimentos sociais, mais precisamente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), conforme Caldart (2009).

A partir de então o MST, com o objetivo de discutir a educação que surgiu nos acampamentos e assentamentos do MST, organizou em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária (IEnera), em julho de 1997 em parceria com outras entidades e movimentos. Sendo que, no decorrer do processo da discussão, foi chamada de Educação do Campo compreendendo ser para toda população que vive no/do campo.

A partir desse encontro as entidades parceiras e os movimentos sociais foram desafiados a fazer um trabalho mais amplo sobre a educação tendo como base o mundo dos camponeses. Dando origem, conforme Arroyo, Caldart, Molina (2009) ao movimento Por Uma Educação do Campo, formando e tomando proporções significativas em todo território.

Esse movimento conquista enquanto política pública as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2001. Desta forma, parece importante vermos brevemente algumas formas da atual LDBEN estar contemplando a gestão democrática em seu texto, bem como considera a especificidade do território rural para que seja possível termos uma dimensão, ainda que breve, do respaldo das políticas públicas neste sentido.

Temos fundamentado o reconhecimento na Lei de Diretrizes Bases, nº 9.394/1996, a possibilidade da educação básica organizar-se de maneira a considerar o processo de aprendizagem a partir da realidade, processo que precisa ser construído com a comunidade escolar, tornando necessário ressignificar a proposta pedagógica com efetiva participação de toda a comunidade escolar enquanto sujeitos.

Nos artigos 14 e 15 da atual LDBEN, são apresentadas as seguintes determinações: 1) Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes 2) Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Porém, sabemos que ainda existem sistemas de ensino, principalmente os municipais, tendo como gestores das escolas públicas pessoas na situação de cargos de confiança, os populares CCs, dificultando a organização de uma gestão democrática no espaço escolar. Depois, existem muitas formas de dizer que houve a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões, mas não significa que esta participação tenha sido efetiva e da maioria. Por exemplo, posso apenas dar alternativas de decisões prévias tomadas pela minoria e pedir para a comunidade dar seu voto para uma opção. Dessa forma, não houve discussão e diálogo coletivo para chegar a uma conclusão.

Conforme Vitor Paro (2000), a escola por ser um espaço social que consolida relações pode contribuir para a construção da emancipação humana. No entanto, a escola precisa estar

atenta às políticas da educação, da economia e do trabalho para que possa analisar criticamente que tipo de gestão e escola se deseja.

Com relação a autonomia da escola, ainda o mesmo autor, afirma que esta implica em atribuir poder e conceder condições concretas à escola para que sejam alcançados seus objetivos educacionais. Sendo o poder e a autonomia conquistados pela camada trabalhadora e por isso é necessária a busca pela reorganização da autoridade no interior da escola.

Ainda para o autor acima citado a gestão democrática implica necessariamente em participação da comunidade, participação nas tomadas de decisões como partilha de poder. O termo gestão democrática, muitas vezes é comparado com sendo administração empresarial, ou seja, aparecendo como uma ferramenta capaz de gerar resultados (Rosa, 2008). Esta administração compreendida em seu sentido mais geral e abstrato “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2000, p.72). Administração esta, que em Paro compreende ser um componente administrativo das práticas escolares dentro da gestão democrática da escola.

Podemos observar que na realidade concreta da escola pública, ter autonomia efetiva para fazer acontecer a gestão democrática, com a participação da comunidade nas tomadas de decisões, é um processo a ser conquistado, havendo exigências burocráticas que muitas vezes inviabilizam que esta gestão se efetive. E também salta aos olhos e aos ouvidos de quem vê, vive e escuta a escola pública o quanto perdida está quanto a sua finalidade. É tempo da escola repensar as atividades-meio e atividades-fim, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.” (PARO, 2000, p.18)

Quanto ao currículo, segundo o artigo 27 da LDBEN, os conteúdos curriculares da educação básica observarão algumas diretrizes, dentre elas: a difusão de valores fundamentais ao interesse social. Porém, vivenciamos adaptações do meio urbano na educação no campo, um currículo homogeneizado desconsiderando a especificidade dos saberes dos camponeses e professores completamente despreparados para trabalharem no contexto camponês. No entanto, estando a gestão da escola a serviço da comunidade, eleva-se a necessidade de participação de todos como espaço de partilha do poder, abrindo espaço para a discussão do currículo efetivando a democracia.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996 tenha esses seus limites, põem também possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas na educação do campo por termos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, trata-se da identidade do campo dialogando com a escola, onde os educadores e comunidade

escolar podem ser sujeitos na luta pela implementação e vigência prática da legislação atual por uma Educação do Campo.

A atuação pedagógica da escola, precisa perpassar esta realidade. Isto também nos diz o 1º artigo da LDB (9.394/96): A educação é o conjunto de processos formadores que passam pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social, e acrescenta: “Toda educação escolar terá de vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Estando ai a marca da luta não só do trabalhador do campo como também do trabalhador em Educação do Campo.

A gestão democrática tal como se conhece hoje é incluída como princípio na atual Constituição Federal do Brasil (1988, Art. 206) tendo como objetivo organizar o ensino de qualidade com a participação da sociedade civil. Nesse sentido, Paro (2000) considera que a escola pode ser pensada como instituição capaz de contribuir com a transformação social, no entanto, uma coisa é a escola ser capaz de fazê-lo e outra é ela estar desempenhando esta função, pois ainda há limites impostos para a participação da comunidade que precisa de condições materiais propiciadoras dessa participação. Sendo para Iamamoto (2002), é importante que esses espaços coletivos sejam ocupados, até porque a sociedade civil possui capacidade de direção.

A gestão na educação se refere ao processo de direção e orientação do trabalho educativo, sendo que a “gestão é um conceito complexo que traz elementos de regulação, direção, controle, que está aberto a fins, objetivos, práticas, associados a processo de reprodução, ou também de transformação” (MEDEIROS, 2003, p.31).

Para Dourado (1998, p. 83) “a administração escolar, por não se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se em ato político” deve contemplar a participação da comunidade como afirma Medeiros (2003).

Portanto, a gestão democrática do ensino público (no campo e na cidade) tem tido como desafio ocupar todos os espaços (sala de aula, projeto político pedagógico, comunidade, etc.).

Nos últimos anos têm acontecido inúmeros encontros sobre o tema em questão, e um deles foi o Conferência Nacional de Educação (Conae), que realizou-se em 2010 tendo como um dos seus eixos a “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”.

No portal do Ministério da Educação - MEC⁶ existe um portal via Secretaria de Educação Básica que dispõe de diversas publicações sobre temas da educação e um deles é sobre Gestão Democrática. Na ANPEd⁷, por exemplo, não há Grupos de Trabalho (GT)

⁶ Cf. www.mec.gov.br

⁷ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

específico sobre a Gestão, porém a temática aparece na discussão dos seus mais de vinte GTs.

Em vias de conclusão do texto, podemos dizer que embora tenha muitos lugares e pesquisadores que debatem a gestão, permanece a necessidade de ampliar os estudos e debates, enfatizando as particularidades e semelhanças entre as escolas do campo e da cidade, mas principalmente que estes estudos e debates sejam realizados também nos espaços escolares junto com toda a comunidade escolar.

Por isto, a questão que permeia essa discussão é política como afirma Freire (1996) em seus livros. Tanto que a gestão democrática, como já dissemos anteriormente, extrapola o espaço da escola e comunidade, pois entre elas está à discussão do currículo que se comprometido politicamente com a democracia, debate a gestão, o pedagógico, a escola, a comunidade e a sociedade.

No Brasil existem experiências que demonstraram ser possível realizar uma educação democrática e que congregou a uma concepção de educação que acreditasse na sua transformação. Dois exemplos de experiências estão nas cidades de São Paulo (SP) e em Porto Alegre (RS), ambas inspiradas na concepção da educação popular e em Paulo Freire (Brandão, 2002).

Já nas escolas do campo, existem experiências positivas como o da “Pedagogia do Movimento Sem Terra” que mostraram que é possível realizar uma gestão democrática (Caldart, 2000).

Na escola pública estatal do campo ainda temos poucas pesquisas que contam as experiências, mas as existentes trazem a importância de pensar:

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)

É inegável o recorte de classe ao estarmos tratando da escola pública permitindo na luta política condições de uma educação comprometida com a classe trabalhadora, o que torna inviável ficarmos apenas discutindo nas academias os problemas das escolas, é preciso discutir e fazer com a classe trabalhadora um projeto educacional e de sociedade, ou ficaremos eternamente discutindo no fantástico mundo das ideias a materialidade sem que possamos vivenciar a transformação social tão almejada.

Referências:

- BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em PDF.
- BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1934*. Disponível em PDF
- BRASIL. *LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun 2011.
- BRASIL. *LEI N. 9424/96 do FUNDEF*. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 maio de 2009.
- BRASIL. *LEI N. 10.172/2001, Plano Nacional de Educação*. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de maio de 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96*. Disponível em PDF.
- BRASIL. *Parecer nº 36/2001*, Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. *LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun 2011.
- 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.
- BRANDÃO Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. *Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A.de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *A Escola do Campo em Movimento*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.
- DEMO, Pedro. *A Nova LDB – Ranços e avanços*. Campinas, Papirus, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil* In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª edição. SÃO PAULO : CORTEZ, 1998, p. 7-97.
- VEIGA, Cynthia Greive; FILHO, Luciano Mendes Faria; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação do Campo Território Camponês no Brasil*. In SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). *Educação do Campo: Campo-políticas públicas-educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: 3 ed. Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade*. In: CFESS. *Atribuições privativas do(a) assistente social em questão*. Brasília, 2002.

MEDEIROS, Isabel. *Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a2000 – a tensão entre reforma e mudança*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

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

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSA, Clóvis. *Gestão Estratégica escolar*. 3^a ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, João Carlos. *A Escola Pública no Brasil: Problematizando a questão*. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2) 25-32, dez. 2007.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec; Annabrumme, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao FUNDEB*. 3 ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo. Cortez: Autores associados, 1986.