

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PATRICIA RUTZ BIERHALS**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
POPULAR DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. DR. JAIME DE FARIA**

Porto Alegre

2013

PATRICIA RUTZ BIERHALS
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
POPULAR DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. DR. JAIME DE FARIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitzkotski

Linhas de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação e Universidade Teoria e Prática.

Porto Alegre
2013

PATRICIA RUTZ BIERHALS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
POPULAR DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NA E.M.E.F. DR. JAIME DE FARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof Dr. Jaime José Zitkotski– Orientador

Profa. Dra. Conceição Paludo – UFPEL

Profa. Dra. Marlene Ribeiro - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão - UFU

DEDICATÓRIA



AGRADECIMENTOS

Agradecer, ser grato, expressar gratidão, atitude que nos coloca em harmonia e em atitude de amor. Assim, em primeiro lugar, sou grata ao maior dos mestres, Jesus Cristo pelo amor incondicional, por Sua presença em meu caminho para que me mantivesse com firmeza nos propósitos que são compromissos comigo, com o outro, com a vida.

Agradeço aos meus mais importantes mestres, guias fundamentais, educadores primeiros, que estiveram e estão constantemente comigo, dando a sustentação e apoio necessários para as lutas e conquistas: meus pais, Celso e Neiva, e irmãos, Liliane e Lucas.

Sou grata pelos mestres que estiveram em minha caminhada escolar, desde a pré-escola à pós-graduação. Em especial e infelizmente, *in memoriam*, a Fernando Kieling, mestre amoroso que tem especial responsabilidade pelo trabalho que neste momento é finalizado.

Agradeço à mestre, amiga, companheira de caminhada, co-responsável pelo processo que se estabeleceu desde a entrada à finalização deste mestrado, Thaís Saggiomo.

Às mestras e aos mestres da caminhada da vida que compõem o núcleo duro do campesinato: Isaura, Leonir, Maria Ivonete, Fernanda, Luís Paulo, Catiane, Jonas dentre outros que, ao se encontrarem na capital gaúcha, passam a compartilhar vivências, trocas de experiências e aprendizagens.

Às mestras e mestres, amigas(os), família Saggiomo, família Fernandes, família Ehlert e família Hermann que amorosamente me acolheram em suas casas, em suas vidas, nos mais diversos momentos e com cuidado e carinho compartilharam da caminhada.

Às mestras e aos mestres amigas(os) familiares, que perto ou longe emanaram as melhores energias do universo na torcida para que mais essa etapa fosse vencida.

Às mestras que compuseram o grupo de pesquisa da Educação Infantil do Campo, pessoas maravilhosas com as quais trabalhei muito, sempre num espírito de alegria, cumplicidade e responsabilidade ímpares.

À mestra Richéle, companheira de caminhadas de longa data, assim foi mais uma vez.

À mestra Fernanda, colega, amiga, companheira diária e constante em todos os momentos de cumplicidade ímpar.

À mestra Conceição Paludo pelas discussões e aprendizagens e por ter acreditado no projeto de pesquisa.

Ao mestre e orientador Professor Dr. Jaime José Zitkoski, que acreditou na proposta de pesquisa permitindo que a mesma acontecesse.

Aos mestres e colegas de trabalho no CLPD, que contribuíram em momentos cruciais tendo paciência e sendo amparo.

Grata sou à comunidade escolar Jaime de Faria pela acolhida e receptividade de sempre. Aos camponeses, classe trabalhadora que me instiga, desafia, inspira a busca por conhecimento.

EPIGRAFE

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. [...] Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor. (1 Coríntios 13:1- 2- 13)

RESUMO

Este trabalho tem como proposição de pesquisa investigar o que condiciona e o que potencializa a gestão democrática no cotidiano da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria na perspectiva da Educação Popular do Campo, a partir da vivência camponesa e experiência enquanto educadora neste espaço escolar, objetivando evidenciar junto à comunidade que constitui a Escola Dr. Jaime de Faria a importância da gestão democrática no cotidiano de uma escola comprometida com a educação do povo, contribuindo através da pesquisa para o aprimoramento do processo de desenvolvimento da gestão democrática no cotidiano da escola tendo como base estrutural a Educação Popular do Campo. Também desafia-se a mostrar os limites e condicionamentos presentes no cotidiano da comunidade escolar, bem como anunciar as potencialidades presentes nas relações estabelecidas com vistas a promover a gestão democrática na escola pública do campo. O aprofundamento da investigação sustenta-se no estudo teórico e levantamento bibliográfico do processo histórico da gestão democrática, da escola pública e da Educação Popular do Campo, evidenciando as diferentes perspectivas no decorrer da história anunciando um projeto educativo e societário na lógica das classes trabalhadoras ou na lógica do capital, destacando as conquistas dos Movimentos Sociais Populares que visam à emancipação. Dessa forma, a presente pesquisa encontra-se estruturada na base do materialismo histórico dialético, tendo como principais referenciais teóricos: Paro (2000), Freire (1978), Ribeiro (2010), Paludo (2001) e Peroni (2011), dentre outros. Como diretriz metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa e o método de estudo de caso, estando organizada em quatro capítulos da seguinte maneira: breve origem e composição da pesquisa; contornos teóricos e o contexto histórico-social da pesquisa; o desenvolvimento das relações no espaço escolar e os condicionamentos que permeiam e impelem a gestão democrática da escola pública no campo; caminhos que construídos no coletivo ampliam horizontes e permitem novas organizações no espaço escolar como sendo democrático. Dentre os resultados encontrados, verifica-se que a existência dos condicionantes para a gestão democrática participativa na comunidade escolar e para a prática da Educação Popular do Campo está atrelada ao sistema estando o potencializador para a sua superação na união dos sujeitos engajados na construção de um projeto educativo e societário emancipador pelo diálogo.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Educação Popular do Campo.

BIERHALS, Patrícia Rutz. **Gestão Democrática na Escola Pública na Perspectiva da Educação Popular do Campo: um estudo de caso na E.M.E.F.Dr. Jaime de Faria.** Porto Alegre/RS, 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ABSTRACT

This work has as research proposing to investigate what conditions and what potentiates the democratic management in everyday practices of the Municipal Elementary School Dr. Jaime de Faria in the perspective of Popular Education of the Field, from the peasant experience and expertise as an educator in the school space, aiming to demonstrate to the community that constitutes the school Dr. Jaime de Faria the importance of democratic management in the daily practices of a school committed to the education of the people, contributing through this research to the improvement of the development process of democratic management in the school routine structurally based on Popular Education of the Field. There is also the challenge to show the limitations and conditionings in the daily lives of the school community, as well as to announce the potentialities that are present in the relations established with a view to promoting democratic management in the public school of field. Further research is sustained in the theoretical study and literature review of the historical process of democratic management, of public school and of Popular Education of the Field, showing the different perspectives throughout the story announcing an educational and societal project in the logic of the working classes or in the logic of capital, highlighting the achievements of the Popular Social Movements that aimed at emancipation. Thus, this research is structured on the bases of historical and dialectical materialism, having as main theoretical references: Paro (2000), Freire (1978), Ribeiro (2010), Paludo (2001) and Peroni (2011), among others. As a methodological guideline it was used the qualitative research and case study method, being it organized in four chapters as follows: brief origin and composition of the research; theoretical outlines and socio-historical context of the research; the development of relationships within the school space and the conditionings that permeate and propel the democratic management of public schools in the field; paths that constructed in the collectivity broad horizons and allow new organizations within the school space as being democratic. Among the found results, one can verify that the existence of conditioners for democratic participative management in the school community and for the practice of Popular Education of the Field is linked to the system being the potentializer to its overcoming in the the union of the subjects engaged in the construction of a emancipatory educational and societal Project through dialogue.

Keywords: Democratic management. Public school. Popular education of the field.

BIERHALS, Patrícia Rutz. **The Democratic Management in Public School in the perspective of Popular Education of the Field.** Porto Alegre/RS, 2013. 138sh. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico 1 Grau de Escolaridade.....	56
Figura 2. Gráfico 1- Participação na escola	76
Figura 3.Gráfico 2 – Espaços para debates na escola.	77
Figura 4.Gráfico 3 – Respostas dos funcionários, professores e equipe diretiva a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.....	78
Figura 5.Gráfico 4 – Respostas dos alunos a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.	79
Figura 6,Gráfico 5 – Respostas das famílias a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.	79
Figura 7.Gráfico 6 – Considerações dos alunos sugeridas para melhorias na escola.	97
Figura 8.Gráfico 7 – Considerações dos pais sugeridas para melhorias na escola.	99
Figura 9.Gráfico 8 – Considerações dos funcionários e professores sugeridas para melhorias na escola.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAR – Agricultura e Administração Rural

AFUBRA – Associação dos Fumicultores do Brasil

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CCs – Cargos de Confiança

CCP - Conselho de Classe Participativo

CEBES – Comunidades Eclesiais de Base

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo

CGDC - Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade

CIENA – Ciranda Estudantil Nativista

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

E.M.E.F.Dr. Jaime de Faria - Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime de Faria

ENERA – Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária

EPdoC – Educação Popular do Campo

FESTICAL – Festival da Cultura Alemã

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público Gratuito na Constituinte

GPT – Grupo Permanente de Trabalho

GTs – Grupos de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura;

MR 8 – Movimento Revolucionário de 8 de outubro

MS – Movimentos Sociais

MSP – Movimentos Sociais Populares

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NGP – Nova Gestão Pública

OMC – Organização Mundial do Comércio

PPP- Projeto Político Pedagógico

PP- Projeto Pedagógico

PSD – Partido Social Democrata

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RS – Rio Grande do Sul

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIFEDOC – Primeiro Seminário Internacional e Primeiro Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Sul: campo e cidade em busca de caminhos comuns

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMEE - Secretaria Municipal de Educação e Esportes;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DO CAMPO À UNIVERSIDADE: BREVE ORIGEM E COMPOSIÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 A ARTE METODOLÓGICA DOS ENTRELACES DA PESQUISA.....	21
2 CONTORNOS TEÓRICOS E O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA PESQUISA.....	26
2.1 IMPLICAÇÕES DA DEMOCRACIA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DE SEU SURGIMENTO NO MUNDO.....	27
2.2 CAMINHOS DEMOCRÁTICOS NO BRASIL.....	31
2.3 A ESCOLA PÚBLICA E O PROCESSO ORGANIZATIVO NO DECORRER NA HISTÓRIA.....	39
2.3.1 A caminhada do processo de democratização da instituição escolar.....	45
2.3.2 A escola pública e as políticas educacionais: da educação rural à educação do campo.....	52
2.4 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA - COMUNIDADE DA E.M.E.F. DR. JAIME DE FARIA.....	59
3 AS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS MEDIAÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.....	67
3.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS INTERFACES COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA JAIME DE FARIA.....	68
3.2 ESCOLA E A REALIDADE DA COMUNIDADE E AS ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS.....	85
4 CAMINHOS QUE CONSTRUÍDOS NO COLETIVO AMPLIAM HORIZONTES E PERMITEM NOVAS ORGANIZAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR COMO SENDO DEMOCRÁTICO.....	103
4.1 A ESCOLA PÚBLICA ENQUANTO ESPAÇO DEMOCRÁTICO.....	104
4.2 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA INOVADORA ENQUANTO PROJETO EDUCATIVO.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	134
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
APÊNDICE B – QUESTÕES.....	136

INTRODUÇÃO

Estabelecer um tema de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e conseqüente. (MARQUES, 2006,p.94).

A existência desta pesquisa focando a gestão democrática no espaço da escola pública do campo está intrinsecamente relacionada à trajetória e formação teórico-prática da pesquisadora, na busca por melhor compreender o entorno que me cerca de imediato atrelado à totalidade, de forma a estar na *práxis* diária como sujeito da construção de um novo tempo, em que a igualdade social possa ser vista a partir do ser humano que somos, na certeza de que as condições estruturais postas e impostas são mudadas pelo pensar e agir por um novo projeto de sociedade.

Ao propormos uma pesquisa é necessário que tenhamos clareza, conforme já dizia Marques (2006), que “não se busca o que já se tem, nem se descobre o que já se sabia. O tema da pesquisa é o objeto dela, justamente o que se procura” (p. 95). Evidenciamos o esforço por conhecer mais, na expectativa de anúncios a serem feitos, trazendo contribuições para a sociedade comprometida com as classes¹ populares, pois, ainda de acordo com Marques (2006), um tema de pesquisa para ser autêntico, motivando o pesquisador, precisa estar ancorado na sua estrutura subjetiva e corporal. A “experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções” (2006, p.93).

As atenções desta pesquisa ficam focadas na seguinte problemática: O que condiciona e o que potencializa a gestão democrática no cotidiano da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria a partir da perspectiva da Educação Popular do Campo²?

¹ “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos dispares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas”. (THOMPSON, 1987, p.9).

² Justifico a definição usada como Educação Popular do Campo pela evidência de que a Educação Popular vem a estar presente na Educação do Campo, sendo que uma contempla a outra, forjadas de dentro dos Movimentos Sociais Populares. Assim, justifico este trabalho pelo movimento que constitui a concepção de Educação Popular do Campo como uma perspectiva educativa coerente com as

Com a proposta dessa problemática, a pesquisa teve como objetivo principal evidenciar junto à comunidade que constitui a escola Dr. Jaime de Faria a importância da gestão democrática no cotidiano de uma escola comprometida com a educação do povo, contribuindo através da pesquisa para o aprimoramento do processo de desenvolvimento da gestão democrática no cotidiano da escola tendo como base estrutural a Educação Popular do Campo (EPdoC).

A pesquisa está ancorada também nos seguintes objetivos específicos:

1) Realizar análises dos documentos que regem o ensino municipal e o cotidiano da escola em questão, tais como: Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN), Lei Orgânica, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, a partir do referencial teórico metodológico da gestão democrática e da Educação Popular e do Campo;

2) Identificar através das entrevistas a concepção de gestão democrática, bem como, buscar compreender como acontecem as tomadas de decisão e ações de descentralização do poder na escola;

3) Verificar através de questionário fechado se existe participação e envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões, bem como seus anseios quanto a melhorias na escola;

4) Observar os espaços de tomadas de decisão buscando elementos que evidenciem a gestão democrática articulada com a proposta de EPdoC;

5) Promover um encontro com a comunidade escolar com o objetivo de problematizar os achados da pesquisa e ir contribuindo para o amadurecimento das relações da gestão democrática da escola;

O espaço investigativo desta pesquisa situa-se no meio rural, localizado no 1º distrito do município de Canguçu/RS. A escola acima mencionada é constituída por uma comunidade escolar composta por 17 profissionais distribuídos entre professores, equipe diretiva e funcionários, 102 educandos, totalizando 67 famílias, por uma

necessidades da população camponesa dentro da escola pública. Cito as palavras de Paludo: “Tudo indica que a educação no MST, embora ressignificada continuamente, continuará tendo uma raiz forte na concepção de Educação Popular e que a Educação do Campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da EP para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como Educação Popular do Campo” (2010, p.264).

territorialidade que expressa a organização da agricultura familiar de origem pomerana³ e economicamente ‘integrada’ à produção das empresas de fumo.

O período em que se realizou esta pesquisa teve início em 2007, ano em que a direção da escola foi assumida pelo diretor que permaneceu até o encerramento do ano letivo de 2012. Em 2006 pedi minha transferência para a escola mencionada, estendendo-se até hoje o vínculo, porque continuo com a matrícula do concurso no município, estando afastada por uma licença-interesse para poder estar fazendo o mestrado e me propondo à presente pesquisa.

Como sujeito integrante desta comunidade, a proposição da pesquisa encontra-se relacionada às minhas experiências tanto como filha de pequenos agricultores quanto como aluna e professora de escola pública no território rural. Ao longo da minha caminhada profissional, a temática da ‘educação do campo’ e da ‘gestão democrática’ vêm suscitando a necessidade de pesquisar o atual contexto educativo a partir da escola acima citada. Servem como princípios de análise os fundamentos teórico/práticos desenvolvidos na perspectiva da EPdoC e da gestão democrática. Visando contribuir para que a intervenção educacional se materialize rumo à consolidação da participação efetiva da comunidade escolar, apresentando-a como um meio necessário para a superação das situações-limites, vivenciadas em seu cotidiano.

Dessa forma é imprescindível alicerçar a pesquisa num estudo bibliográfico, buscando avançarmos na compreensão do fenômeno a que nos dispomos pesquisar, com o intuito de desvelar a realidade, indo à raiz das contradições presentes no cotidiano da escola pública do campo. Processo que na concepção da práxis implica o movimento: prática-teoria-prática, fornecendo, assim, elementos para a superação das contradições, visando práticas que contemplem a gestão democrática e a EPdoC, uma vez que estamos imersos num contexto em que o recorte de classe é indiscutível por estarmos em meio às classes populares.

Para tanto foi necessário o diálogo com autores como Freire, Paro, Brandão, Caldart, Ribeiro, Paludo, Zitzoski, Gadotti, Arroyo, Frigotto e Peroni, dentre outros, que contribuem para a compreensão e leitura do contexto local da pesquisa, entrelaçado com o mundo, pois é ingenuidade acreditarmos que cada caso é um caso isolado. O contexto histórico nos permite a compreensão do tear das relações até o presente momento, bem

³ Pomeranos são os descendentes de pessoas vindas da antiga Pomerânia, território atualmente pertencente à Polônia, mantendo-se ainda hoje fortemente a cultura nas comunidades em que vivem. Há um estudo realizado pelo linguista Professor Tressman no Espírito Santo que visa a legitimar o pomerano enquanto língua.

como suscita novas possibilidades, nos deixando claro que somos sujeitos históricos, portanto agentes de transformação social.

Enquanto metodologia escolhida, trabalhamos com o estudo de caso, sendo esta uma pesquisa qualitativa, fundamentada no método dialético, tendo como centralidade a pesquisa participante, proposta metodológica que nos possibilitou o desenvolvimento de pesquisa comprometida com a participação da comunidade escolar na discussão/conhecimento sobre a realidade em que estão inseridos. Tivemos como objetivo o amadurecimento coletivo, no sentido de evidenciar as contradições que se apresentam na escola pública do campo e em particular as situações-limites presentes no cotidiano de pesquisa, a fim de buscar coletivamente as alternativas possíveis.

Os caminhos percorridos nesta pesquisa, seus achados, denúncias e anúncios estão organizados no decorrer do texto em quatro capítulos de forma a apresentarmos os contornos teóricos da historicidade e contextualização da gestão democrática na escola pública do campo, trazendo desde a abrangência geral da temática a especificidade e contradições específicas da pesquisa. Sendo assim, o primeiro capítulo, intitulado ‘Do campo à universidade: breve origem e composição da pesquisa’, traz brevemente o contexto da pesquisadora e sua relação com o contexto da pesquisa. O segundo capítulo, denominado ‘Contornos teóricos e o contexto histórico-social da pesquisa’, traz o contexto histórico e o aporte teórico dos temas e conceitos mais importantes a serem discutidos no decorrer da dissertação de modo a esclarecer concepções da autora e mesmo a leitura empírica. Assim, a primeira discussão está centrada no processo democrático de maneira abrangente, voltando-se para o espaço da escola pública e depois mais especificamente a escola pública no campo e a EPdoC, encerrando com a abordagem do campo empírico.

No terceiro capítulo, ‘As relações no espaço escolar e suas mediações na gestão democrática da escola pública do campo’, constitui-se no movimento de análise dos dados levantados no decorrer da pesquisa com um olhar crítico observando, principalmente, os condicionamentos quanto à organização da gestão democrática da escola pública na perspectiva da EPdoC surgidas no decorrer da pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo, ‘Caminhos que construídos no coletivo ampliam horizontes e permitem novas organizações no espaço escolar como sendo democráticos’, ainda pautado nos dados da pesquisa, reflete para além dos condicionamentos, trazendo também as potencialidades de construção de um processo democrático participativo na escola pública na perspectiva da EPdoC.

Assim, no processo de análise dos dados, foi sendo evidenciado enquanto principal condicionante da gestão democrática participativa da escola pública do campo o fato da escola estar atrelada ao sistema e organismos internacionais, os quais interferem diretamente na organização e práticas de ensino, limitando as formações críticas dos sujeitos, o que impede o desvelamento da realidade e fragiliza o estabelecimento do diálogo emancipador.

Quanto às suas potencialidades, foram sendo apresentadas no fortalecimento da comunidade escolar enquanto coletividade, construindo um processo dialógico, bem como na ampliação dos pequenos espaços de presença e participação, fortalecendo pela práxis o diálogo já existente, com vistas a uma educação transformadora da realidade escolar, promovendo a gestão democrática participativa na escola pública na perspectiva da EPdoC.

1 DO CAMPO À UNIVERSIDADE: BREVE ORIGEM E COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

Toda escolha investigativa faz parte de uma teia de vivências, leituras e interrogativas que constituem a história dos sujeitos de pesquisa. Nesta dissertação, suas razões de existir encontram-se na minha trajetória de vida. Na condição de filha de camponeses, a vivência no meio rural tem fortes implicações nas opções profissionais feitas no decorrer de minha caminhada. Ainda que tenha me afastado das atividades agrícolas para que pudesse iniciar meus estudos no magistério, pelo fato de não haver Ensino Médio nas proximidades de minha casa, a escolha pela formação profissional fez com que fosse necessário o afastamento da família e a ida para a cidade, o que evidencia o descaso histórico por parte dos governos em relação ao acesso à educação no campo, processo que se intensifica nos anos de 1990, por meio da política de nucleação das escolas.

Ao concluir o curso de Magistério, passei a atuar como docente numa escola particular de Educação Infantil no decorrer de 2002. Desde 2003 estive atuando em escolas públicas que atendiam/atendem educandos oriundos da realidade camponesa e urbana, passando a trabalhar com uma comunidade essencialmente camponesa, numa escola localizada no campo em 2006, lugar em que estive trabalhando até março de 2011, onde pude retomar o contato com a cultura pomerana e camponesa, fortemente enraizada na comunidade e em mim, provocando reflexões acerca de minhas vivências da infância e adolescência, pela identidade com essa população.

A realidade camponesa constitui-se de histórias de sofrimento, de luta, de esperança, de força, de alegrias e conquistas. Um espaço de sujeitos que cultivam vidas e cultura, dando movimento à historicidade de tantos outros desconhecidos e desconhecidas, numa teia de relações que se estabelecem nas vivências e convivências locais e globais, mas também encontram-se marcados pelos condicionamentos gerados pelo modo de produção capitalista que oprime, explora e exclui os trabalhadores do campo. Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 30-31),

O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos

agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive com e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção *atrasadas e modernas*, desde que subordinadas à lógica do capital.

Nesse contexto, a escola pública, por ter enquanto usuários em sua grande maioria a classe trabalhadora, aqui os camponeses, tendo como finalidade o acesso ao conhecimento científico e tecnológico historicamente sistematizado, está em posição de comprometer-se com a comunidade escolar, buscando construir juntamente com todos os integrantes da mesma caminhos que conduzam a uma educação comprometida com a transformação social, como espaço de encontro, provocação, reflexão e união do povo – dos filhos, dos trabalhadores, dos professores etc.

Assim, como pedagoga e professora na escola Dr. Jaime de Faria, no período de 2006 a 2011, se torna impossível voltar o olhar para os sujeitos da comunidade escolar sem perceber as expressões da exploração da classe trabalhadora, lutadores no quadro de desigualdade social, num contexto de relações condicionadas à exploração do projeto de desenvolvimento do capital no campo, bem como a fragilidade política de sua participação nas tomadas de decisão dentro da escola de modo a contemplar um processo democrático.

Esse contexto é gerador de angústias em torno da escola pública, as quais relacionamos a seguir:

- O desempenho de múltiplas funções educativas amenizando problemas sociais resultantes da desigualdade e miséria, deixando de ser espaço de acesso ao saber sistematizado pelas classes populares, enquanto processo emancipador, de acordo com Freire (1978);
- Presenciar a burocratização do processo educativo e as adversidades para descentralizar o poder de decisão dentro da escola pública promovendo efetiva participação da comunidade escolar na gestão da escola;
- Perceber que as especificidades da comunidade camponesa, seus saberes e conhecimentos, não estão sendo levados para dentro da escola, elevando, como diria Brandão (1984), seu próprio saber dentro das salas de aula, sendo constituintes para o reconhecimento de sua importância perante a sociedade, tendo a certeza de seu Ser Mais (Freire, 1978) no mundo;
- Estar diante da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, o que garante o acesso do povo à escola pública, mas, devido a precariedade da oferta, não garante qualidade no processo educativo;

- Saber da importância de ter uma escola de Ensino Médio na comunidade e ver esse direito negado pelo Estado⁴;
- Observar a dificuldade de práticas pedagógicas que percebam e atendam às especificidades das classes populares.

Portanto, as questões acima elencadas me acompanham desde o início de minhas atividades enquanto educadora na rede municipal de ensino de Canguçu. Torna-se mais relevante a indignação quanto à educação oferecida para as comunidades localizadas em territórios rurais em um município essencialmente agrícola, contemplando, em geral, uma extensão da educação urbana, pura e simplesmente, e ainda o processo participativo da comunidade na gestão da escola que recebe seus filhos, compreendendo a administração escolar e as questões pedagógicas.

Ainda é importante que possamos refletir a respeito da relevância dos temas centrais desta pesquisa, nacional e internacionalmente emergentes, pois a discussão em torno da gestão escolar e a educação que vem sendo ofertada para as classes populares, mais especificamente para os povos do campo, tem estado em pauta nos mais diversos espaços: revistas, conferências, seminários, GTs, espaços universitários e comunitários, dentro dos Movimentos Sociais (MSs).

Pude acompanhar em diferentes espaços as discussões a respeito da educação ofertada para as populações do campo. No entanto, são reportagens da revista Nova Escola que chamaram a atenção tratando da Green School, localizada em Ubud, na área rural de Bali, Indonésia. Trata-se de uma escola cooperativa feita de bambu por um empresário canadense (tocado pelo filme ‘Uma verdade inconveniente’, em 2004), que resolveu “formar crianças que possam, futuramente, serem os líderes da sustentabilidade” (GIL, 2012), o que visa a despertar nas crianças a consciência ambiental, aliada aos conteúdos escolares.

Em seguida, temos outra reportagem que mostra o quanto as escolas brasileiras no meio rural estão distantes do acesso às políticas públicas, estando em situações de extrema precariedade, algumas inclusive sem banheiros, havendo quando muito uma ‘casinha’. Ainda há uma reportagem chamando a atenção para a necessidade da garantia ao funcionamento das escolas rurais, mesmo que seja a minoria no Brasil. Salientando que entre 2002 e 2009 foram fechadas mais de 24 mil escolas no campo brasileiro, ainda que haja política pública como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8.069/90), a LDBEN 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dentre outros programas

⁴ O Estado em (BOTTOMORE 1983, p.133), é definido como a “instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”.

federais que vêm garantindo, ao menos no papel, o direito ao acesso à educação escolar próximo às residências, de preferência nas comunidades, formação de professores para atuarem nesses espaços com as crianças no/do campo, aprimoramento do transporte escolar, dentre outros.

Percebe-se que, apesar do anúncio do fim da população rural, esse povo tem se organizado, obrigando a sociedade a percebê-los e respeitá-los enquanto sujeitos. Conforme Arroyo (1999, p.65-66), o que está em questão é um projeto de escola. “Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência”.

Enquanto resistência em sua essência, a luta popular está permanentemente em disputa por uma nova hegemonia. Tendo em vista o contexto globalizado e percebendo as relações estabelecidas no processo educativo, é imprescindível elencarmos a gestão democrática e a EPdoC, enquanto processo de encontro do povo em sua condição de exploração, alienação e opressão, buscando as possibilidades para que aconteça a superação dessa condição de maneira comprometida com a classe popular, de modo a garantir a construção de um processo democrático dentro do espaço escolar, vinculado a materialidade da comunidade. Tornando os sujeitos conscientes de que suas ações são políticas em todos os espaços, implicando compromisso social.

Sendo assim a escola pública no campo espaço que acolhe os filhos dos trabalhadores da comunidade camponesa, não podemos desconsiderá-la como espaço de discussão dos problemas sociais que a cercam, bem como dos problemas presentes no cotidiano escolar. Nenhuma atividade pedagógica é neutra, conforme Freire (1986). Que ela seja então a favor da emancipação dos sujeitos da comunidade escolar tendo em vista a qualidade de vida deles e a transformação social.

1.1 A ARTE METODOLÓGICA DOS ENTRELACES DA PESQUISA

Com a finalidade de realizarmos a pesquisa foi necessário traçarmos uma trajetória metodológica, compreendendo como metodologia o caminho que nos conduziu no decorrer da pesquisa, juntamente com uma concepção teórica e uma filosófica, apoiada nos métodos para chegarmos a um determinado fim. Assim, como para Minayo (2011), entendemos metodologia como sendo

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das categorias e está referida a elas. (p.14)

Ressaltamos a relevância do método, pois através dele se define a práxis por uma educação emancipadora ou bancária. Dessa forma, é fundamental enfatizarmos que, conforme Frigotto, a dialética materialista histórica como uma postura, ou uma concepção de mundo; “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade teórica” (2004, p.73), “no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa [...] é o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 2004, p.81). Assim, de nada adiantaria uma metodologia libertadora ao aplicar métodos opressores.

Esta pesquisa caracteriza-se pelo estudo de caso, por serem aprofundados os conhecimentos juntamente com a comunidade escolar Dr. Jaime de Faria. O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.

Ao realizarmos uma pesquisa centrada nas relações entre comunidade e escola, estamos trabalhando com a pesquisa participante, visto que houve o envolvimento e a participação ativa da comunidade escolar no processo de pesquisa, buscando atender ao problema elencado, entendendo que o processo reflexivo e formativo que se inicia permanece após o encerramento da pesquisa.

A partir do reconhecimento de sua importância, destaca-se o que é a pesquisa participante e em que consiste, de acordo com alguns autores:

Para Brandão (1984): Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Esses participantes são os oprimidos, os marginalizados e os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

Ainda de acordo com o autor Carlos Rodrigues Brandão, a pesquisa participante deve ser assumida como um ato político, sendo que a atividade científica e pedagógica tem caráter político e ideológico, havendo compromisso com as classes sociais e suas causas, partindo da realidade local, chegando às ações de transformação social através da conscientização e emancipação dos sujeitos durante o processo da pesquisa participante.

Para Orlando Fals Borda, a proposta da pesquisa participante deveria chegar na construção de uma ciência popular. “Uma nova ciência capaz de pensar-se, de pensar o mundo social e de pensar as transformações sociais de uma maneira dialética realizada a partir da presença, da posição e dos interesses das classes populares” (BORDA . In: BRANDÃO, 2006, p.6).

Na maioria das vezes, a pesquisa participante na América Latina surge em meio aos MSs e como instrumento de ação na educação popular. Também observa a presença das pessoas como sujeitos ativos e críticos dentro do processo, bem como autores na produção de conhecimento social. Assim, a pesquisa participante constitui-se como instrumento científico, político e pedagógico de produção e partilha de conhecimento, visando à emancipação dos sujeitos e ações sociais transformadoras.

A pesquisa participante apresenta-se como instrumento essencial no processo de superação das situações-limites, por meio de um processo educativo, político e ideológico. Quando desenvolvida em sua plenitude permite o desenvolvimento do coletivo num processo participativo e concreto que, através do diálogo, potencializa o aprofundamento da leitura de mundo dos sujeitos, num movimento histórico que tem como ponto de partida a análise das contradições existentes entre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e as vivências dos educandos e educandas, as particularidades locais e, por sua vez, avança gradativamente para as co-relações existentes com o geral, constituindo-se num método popular de emancipação dos sujeitos.

A intencionalidade foi de realizar uma pesquisa qualitativa fundamentalmente e, nessa circunstância, a pesquisa qualitativa “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVIÑOS, 2006, p.137). A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2011), “responde a questões muito particulares, [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p.21), que correspondem e são entendidas aqui, ainda de acordo com a autora, como sendo parte da realidade social.

As perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa estão colocadas nos parágrafos acima evidenciando a opção metodológica. Nesse momento é importante colocarmos como os

processos foram acontecendo. Inicialmente, é adequado dizer que enquanto pesquisadora, ainda que morando distante do campo empírico nesse momento (cerca de 360 km), manteve contato e proximidade com a escola e comunidade, estando presente em festas promovidas pela escola como a Festa Junina, encontro com os pais, no Festival da Cultura Alemã (FESTICAL), em festas realizadas pelas famílias da comunidade e de colegas de trabalho.

A coleta de dados foi realizada fazendo uso de questionários fechados distribuídos para toda a comunidade escolar, compreendendo pais, alunos, professores, equipe diretiva e funcionários. Deles obtivemos um retorno significativo.

Os questionários aplicados estão organizados de modo a saber, se há a participação nas tomadas de decisões referentes à escola, se existem espaços para debates sobre questões importantes da escola e em quais espaços acontece essa participação e, por último, o que percebem ser necessário melhorar na escola para que ela atenda à realidade do campo e, principalmente, à comunidade local.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os membros do Conselho Escolar, entre os dias 12 jul. 2012 e 17 jul. 2012, momento em que foi possível reviver o tempo e espaço escola com intensidade, na possibilidade da escuta e do diálogo embeber-me do contexto escolar, da vida que naquele espaço acontece em encontros e reencontros, em movimento constante de buscas por superação de condições desagradáveis que exigem mais humanidade e qualidade no processo educativo, bem como qualidade de vida. O espaço/tempo escola está intrinsecamente ligado ao tempo/vida e nesse movimento dialético e dialógico as relações se estabelecem, as contradições surgem e também anúncios de superação das mesmas.

As entrevistas semiestruturadas possuíam cinco questões centrais, sendo que, abordavam a compreensão de gestão democrática na escola do campo, a existência de um espaço dentro da escola que trabalha a realidade da comunidade local, como acontece a participação dos sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão no cotidiano da escola, como são realizadas as reflexões sobre as demandas da escola antes de serem problematizadas e decididas no espaço deliberativo do conselho escolar, que estratégias são realizadas pela escola para o fortalecimento da participação da comunidade escolar em sua totalidade.

Inicialmente, para a organização dos dados levantados no decorrer da pesquisa, montamos um quadro com as degravações das entrevistas semiestruturadas, organizado-o de forma a trazer as colocações dos representantes de cada segmento do Conselho Escolar em

cada uma das questões da entrevista e ainda criamos o item ‘outros’ para contemplar falas que estariam além das questões inicialmente levantadas.

Quanto aos questionários fechados, sistematizamos os dados presentes nos mesmos e organizamos gráficos para que a leitura dos dados na sua totalidade nos garantisse maior fidelidade ao que a comunidade nos trazia.

Por fim, no período em que fizemos as entrevistas na escola surgiram discussões acerca de temáticas específicas. Assim, foi possível sistematizar as angústias e, pelo estabelecimento da comunicação entre os segmentos, organizamos uma intervenção participante, na qual foi trazida para a discussão a educação que acontece no espaço escolar da escola pública do campo na comunidade escolar.

2 CONTORNOS TEÓRICOS E O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA PESQUISA

Os contornos teóricos acerca dos conceitos importantes que sustentarão a dissertação em sua totalidade encontram-se neste capítulo enquanto aporte teórico indispensável no movimento de resposta à problemática elencada.

Para tanto, a trajetória do regime democrático em termos mundiais e nacionais é colocada com o intuito de superar a ideia ingênua de que a proposição pura e simples de democracia implica em processo de participação efetiva do coletivo visando um governo do povo, para o povo, com o povo. Assim, é importante fazer a ressalva de que não estamos nos referindo a qualquer gestão democrática na escola pública em questão, mas preconizando a superação da democracia representativa.

Assim, este capítulo encontra-se organizado da seguinte maneira. No primeiro subitem trazemos uma breve trajetória do surgimento da democracia no mundo, tendo em vista a contextualização histórica da democracia, da ideia moderna de um Estado democrático, com suas origens no século XVIII, evidenciando que os sistemas políticos do século XIX e da primeira metade do século XX foram tentativas de realizar o ideal político almejado no século XVIII, sendo que as expressivas transformações do Estado e da reorganização do modo de produção vêm gerando debates entorno do regime de governo e seu aprimoramento nos dois últimos séculos.

Em seguida, passamos a busca pela leitura dos caminhos democráticos no Brasil. Tivemos como fato histórico que vem a promover novas organizações do Estado a Proclamação da República em 1889. Vivenciou-se um processo de mudança em que o Brasil saiu do período do Império e tivemos o Brasil República. No entanto, a passagem de um período a outro aconteceu no decorrer de alguns anos havendo disputas por poder e prestígio pela oligarquia e da burguesia, porém o povo oprimido passou a fazer-se ouvir perante o Estado.

Como os processos históricos não acontecem em espaços macro sem estarem nos espaços micro, a escola pública também vivencia a democratização do seu espaço, acesso e gestão. Ela como instituição vinculada ao Estado imersa no modo de produção capitalista assume relações de trabalho intrinsecamente ligadas a lógica do capital, as quais assumem diretrizes para a educação. No entanto, os Movimentos Sociais Populares cientes do condicionamento forjam um projeto societário e educativo que se opõe ao que a burguesia vem impondo. Finalizando o capítulo,

fazemos a localização do contexto empírico da pesquisa em meio ao contexto anteriormente mencionado.

2.1 IMPLICAÇÕES DA DEMOCRACIA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DE SEU SURGIMENTO NO MUNDO

Neste capítulo estaremos trazendo uma breve trajetória da democracia e sua significação em campos mundiais e nacionais, pois compreendemos ser importante deixar claras as razões e as intenções que permeiam este trabalho ao estarmos abordando a gestão democrática da escola pública do campo, pois nesse contexto, a democracia que se pretende é aquela que contempla a participação da classe trabalhadora no processo democrático, estabelecendo a descentralização do poder, a disputa de uma nova hegemonia⁵.

Inicialmente, trazemos com base em Dalari (1998) uma contextualização histórica da democracia, mais especificamente da ideia moderna de um Estado democrático, com suas raízes no século XVIII. Dessa forma, nos permitimos concluir que os sistemas políticos do século XIX e da primeira metade do século XX foram tentativas de realizar o ideal político almejado no século XVIII, pois as significativas transformações do Estado e os grandes debates sobre ele nos dois últimos séculos foram determinados pela crença nas solicitações de então. Assim,

[...] afirmação desse ponto de partida é indispensável para a compreensão dos conflitos sobre os objetivos do Estado e a participação popular, explicando também, em boa medida, a extrema dificuldade que se tem encontrado para ajustar a ideia de Estado Democrático às exigências da vida contemporânea (DALARI, 1998, p.75).

É importante compreendermos o sentido de termos como ‘Estado democrático’, os princípios inculcados nessa ideia, bem como uma noção de como vem sendo aplicada concretamente essa tentativa, ou seja, “a base do conceito de Estado democrático é, sem dúvida, a noção de governo do povo, revelada pela própria etimologia do termo democracia” (DALARI, 1998, p.76).

A questão que fica é como chegamos à preferência pelo governo popular e quais as instituições do Estado geradas pela afirmação desse governo e ainda vemos de que forma o Estado vem se organizando para ser democrático chegando à ideia atual de Estado democrático.

Assim, é inegável a influência das ideias gregas na perspectiva de afirmar um governo democrático como sendo governo de todo o povo, porém incluindo uma parcela restrita da

⁵ Este termo vem sendo trazido pelo autor Roberto Leher (2012), pois não bastaria apenas uma contra-hegemonia, mas primeiramente seria necessária a criação de uma nova hegemonia.

população como cidadãos capazes de participar do governo. No entanto, a preferência pela democracia a partir do século XVIII no ocidente foi sendo afirmada por circunstâncias históricas como via de enfraquecimento do absolutismo dos monarcas, para a ascensão política da burguesia afirmando os direitos naturais da pessoa humana. A ascensão da burguesia levou autores como Marx (1978) e Chauí (2000), dentre outros, a identificarem o Estado democrático como sendo o Estado burguês.

Segundo Dalari (1998), na afirmação dos direitos naturais da pessoa humana aparece a grande influência dos jusnaturalistas, como Locke e Rousseau, ainda que não fosse a proposição dos mesmos a adoção de governos democráticos. Rousseau, por exemplo, não acreditava na possibilidade de organização do governo democrático, porém em suas obras é possível encontrar os princípios fundamentais para um Estado democrático. Assim,

Três grandes movimentos político-sociais que transpõem do plano teórico para o prático os princípios que iriam conduzir ao Estado Democrático: o primeiro desses movimentos foi o que muitos denominam de Revolução Inglesa, fortemente influenciada por Locke e que teve sua expressão mais significativa no Bill of Rights, de 1689; o segundo foi a Revolução Americana, cujos princípios foram expressos na Declaração de Independência das treze colônias americanas, em 1776; e o terceiro foi a Revolução Francesa, que teve sobre os demais a virtude de dar universalidade aos seus princípios, os quais foram expressos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, sendo evidente nela a influência direta de Rousseau (DALARI, 1998, p.77).

A partir desses movimentos e ideias temos os ideais que se sobressaem na Europa no século XVIII, dos quais foram originados princípios para organização do Estado democrático, sendo ele considerado soberano de forma a, mesmo os mais totalitários, não admitirem serem antidemocráticos. Assim, temos três princípios que passaram a orientar os Estados como sendo reivindicações da democracia: a supremacia da vontade popular, a preservação da liberdade e a igualdade de direitos⁶. Nos séculos seguintes as mudanças do Estado estavam condicionadas à realização destes princípios, apresentando-se como limites aos objetivos políticos, sendo que “a preocupação primordial foi sempre a participação do povo na organização do Estado, na formação e na atuação do governo, por se considerar implícito que o povo, expressando livremente sua vontade soberana, saberá resguardar a liberdade e a igualdade” (DALARI, 1998, p.78).

⁶ A *supremacia da vontade popular*, que colocou o problema da participação popular no governo, suscitando acesas controvérsias e dando margem às mais variadas experiências, tanto no tocante a representatividade, quanto à extensão do direito de sufrágio e aos sistemas eleitorais e partidários. A *preservação da liberdade*, entendida sobretudo como o poder de fazer tudo o que não incomodasse o próximo e como o poder de dispor de sua pessoa e de seus bens, sem qualquer interferência do Estado. A *igualdade de direitos*, entendida como a proibição de distinções no gozo de direitos, sobretudo por motivos econômicos ou de discriminação entre classes sociais (DALARI, 1998, p.78).

Assim, para melhor compreensão do tema buscamos compreender como acontece a participação do povo efetivamente para dizermos que estamos vivenciando a democracia. Para tanto, Dalari diferencia a democracia direta, a semidireta e a representativa. A democracia direta praticamente não acontece mais, estando essa prática reduzida a poucos espaços, como na *Landsgemeinde*⁷ e em alguns Cantões suíços.

[Quando os] mais avançados recursos técnicos para captação e transmissão de opiniões, como terminais de computadores, forem utilizados para fins políticos será possível a participação direta do povo, mesmo nos grandes Estados. Mas para isso será necessário superar as resistências dos políticos profissionais, que preferem manter o povo dependente de representantes (DALARI, 1998, p.79).

A democracia semidireta se define por não dar a oportunidade ao povo de discutir amplamente antes das definições acontecerem, tratando-se das seguintes instituições: o *referendum*, o plebiscito, a iniciativa, o veto popular e o *recall*. Percebemos que havendo limitações para o processo da democracia direta e obstáculos intrínsecos aos institutos de democracia semidireta, recorre-se ao recurso da democracia representativa, a qual, mesmo com problemas, permite ao povo outorgar um mandato a alguns cidadãos que na situação de representantes manifestem a vontade popular e tomem decisões em seu nome, como se fosse o povo governando.

Muitos obstáculos foram e permanecem em vigor para a democracia em que a formulação política de governo do povo, pelo povo e para o povo estivesse garantida pelos direitos como liberdade, igualdade e participação, pois no capitalismo o conflito de interesses está colocado pela exploração de uma classe social sobre a outra, ainda que haja uma ideologia garantindo que todos são livres e iguais (CHAUÍ, 2000).

Nesse sentido, o importante é salientar que a democracia representativa está contemplando a classe burguesa e esta vem acompanhada de um progresso político. Assim, temos o Estado Burguês, pois

Cada etapa no desenvolvimento da burguesia [é] acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pela nobreza feudal, associação armada administrando-se a si própria na comuna; aqui, república urbana independente (como na Itália e na Alemanha), ali, terceiro estado, tributário da monarquia (como na França); depois, no período manufatureiro, servindo a monarquia semifeudal ou absoluta como contrapeso da nobreza, de fato pedra angular das grandes monarquias em geral - a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política no Estado representativo moderno. O Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia (MARX, 1978, p.95-96).

⁷ Significa 'assembleia provincial' em alemão. Trata-se de uma das mais antigas e mais puras formas de democracia direta, em que os eleitores votam erguendo as mãos reunidos ao ar livre.

Em tempos históricos, no ocidente, essa foi a trajetória do surgimento da democracia como regime de governo com seus intentos e formas de organização nos mais diversos espaços, fazendo acontecer rupturas com o absolutismo. A democracia despontou como uma nova organização social em que a vontade popular fosse manifesta, respeitada, colocada em pauta nas discussões e materialmente aplicada.

Porém, avançando é importante compreendermos como acontece o processo de implementação da gestão democrática do ensino público brasileiro e suas origens em terrenos internacionais. Amaral (2011) traz no texto que mencionarei a seguir uma síntese dos processos que ocorreram nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha, influenciando a implementação da gestão democrática do ensino também no Brasil.

De acordo com Abrúcio (1999), surge nesse período um debate nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha, a partir da década de 1980, sobre diferentes modelos de gestão. Essa tentativa de enfrentamento ficou conhecida como reforma gerencial ou Nova Gestão Pública (NGP). A reforma foi implementada de diferentes maneiras nos países, não existindo uma única estratégia e sim um conjunto de ideias.

Segundo o autor, a proposta que tomou força na Grã-Bretanha, na tentativa de superação do modelo burocrático nas organizações estatais, originou-se de três visões ou correntes: o ‘Gerencialismo puro’, o ‘*Consumerism*’ e a ‘*Public Service Orientation (PSO)*’.

Vale destacar que não há uma utilização pura de uma dessas correntes, mas diferentes arranjos em diferentes Estados. Conforme Adrião (2001, p.29), o eixo central do Gerencialismo Puro ‘é o aumento da produtividade do setor público por meio da diminuição de gastos’. Já o *Consumerism* ‘parte da necessidade de agregar novos significados ao gerencialismo recém-implantado’ (Ibid., p.30), utilizando mecanismos de avaliação e preocupando-se com indicadores de produtividade. A *Public Service Orientation* tem seu eixo na ‘defesa da esfera pública como espaço de aprendizagem política, além de instância de participação dos cidadãos’ (Ibid., p.123-124).

Ainda de acordo com Amaral (2011), a Nova Gestão Pública (NGP) nos estados Unidos da América é afirmada com o movimento “reinventando o governo”, que surgiu pela implementação do gerencialismos nos anos 1980 e 1990 “com as escolas de administração, as empresas de consultorias, os ‘gurus’ empresariais e a mídia de negócios” (Ibid., p.124), sendo os ensinamentos desses gurus copiados por empresas como a “*General Motors*, a *Ford* e a *General Electric*. Essas inovações fundamentavam-se no planejamento, na descentralização e no *empowerment* (empoderamento)” (Idem).

Assim, a autora coloca a superioridade do setor privado nas suas propostas administrativas eficientes e a possibilidade da aplicação de técnicas da administração de empresas no setor público como resultado da solidificação de valores e ideais básicos da NGP presentes no movimento “reinventando o governo”. Leher (1999) aprofunda essa teoria defendendo em seu texto a tese de que

as reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial (BM) estão atreladas à redefinição dos sistemas educacionais, o que implica na íntima relação com o par governabilidade-segurança.

Para melhor compreensão do processo, voltemos à atenção mais especificamente ao Brasil e sua constituição de espaços e governos democráticos e atual conjuntura.

2.2 CAMINHOS DEMOCRÁTICOS NO BRASIL

No item anterior, percebemos que no século XVIII devido a fatos históricos fortemente marcantes surgem os indicativos para a organização de um Estado democrático nos séculos que se seguem. No Brasil, os rumores dos acontecimentos internacionais chegam um pouco mais tarde em relação à Europa. Tivemos a Proclamação da República em 1889, como fato histórico que veio provocar novas organizações do Estado num período também de ascensão da burguesia e efervescência dos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

É importante que olhemos para o Brasil desde o tempo do Império (1824-1889). Abordando a perspectiva do povo nesse período, Conceição Paludo traz as relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas e as condições do povo no Império. Segundo ela:

[...] o ordenamento jurídico/institucional e a cultura difundida (Estado sociedade) [...] não considerava os escravos, os índios, os mestiços e os brancos sem sorte como seres humanos iguais e com os mesmos direitos. A ordem do Império legitimava e expressava a institucionalização da ‘segregação real’ do povo e dos escravos (do popular), que acontecia no âmbito das relações econômicas, culturais e políticas. Esta ordem que precisava ser mudada, já que as relações de produção e sociais (por conta da urbanização, das novas ideias que circulavam trazidas em grande parte pelos imigrantes, do avanço na industrialização, aumento populacional, mobilizações e lutas sociais) mudavam rapidamente a face do país (PALUDO, 2001, p. 31-32).

Contudo, Florestan Fernandes (1990) afirma que a história da República necessitada de uma revisão crítica da ‘história oficial’, pois em geral teríamos uma representação às avessas da República no Brasil. Para tanto, historiadores como Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior teriam dado início à ‘história objetiva’, possibilitando novas perspectivas, ainda que continuemos com muitos mitos. Logo, “o grande dilema republicano consiste em que nem a Colônia nem o Império deixaram os requisitos econômicos, sociais, culturais, políticos e psicológicos de uma República burguesa federativa” (FERNANDES, 1990, p.25).

A federação passou a contar com certa autonomia diante do poder central, mas não havia interesse da elite em construir uma democracia federativa, a qual não constava como filosofia

política importante. Assim, a democracia federativa sequer estava dentre as preocupações que levassem a ações políticas de organização do poder, sendo evitada pelas elites que se sentiam ameaçadas pelo voto popular. Assim, “a República seria, a seus olhos, uma monarquia sem imperador - uma democracia de senhores, das elites para as elites, dos mais ricos e poderosos, em suma, uma *democracia restrita*” (FERNANDES, 1990, p.26).

A República que tivemos era oligárquica, também conhecida como coronelismo, compreendendo o período da Proclamação da República (1889) até a era Vargas (1930). Para Fernandes (1990), os republicanos utópicos e idealistas, como por exemplo, Silva Jardim, perceberam que estava havendo uma revolução política quando era necessária uma revolução social. Havia a preocupação destes com “reformas radicais no modo de produção, na propriedade da terra, no modo de usar a terra e no regime de trabalho” (FERNANDES, 1990, p.26).

Nesse momento, se evidencia a transformação dos menos favorecidos, escravos, indígenas, imigrantes, em ‘trabalhadores livres’, assalariados, os quais precisaram lutar contra patrões e Estado pelo ‘trabalho livre’. Nesse período foi se constituindo uma sociedade em que a burguesia vai tomando espaços e poder, estando o espírito capitalista encrustado em suas mentalidades. Paludo chama a atenção para a desigualdade que se instaura, colocando que,

[...] entre os estudiosos que se pautam pela perspectiva crítica, é consenso que o avanço no processo de implementação do *projeto de modernidade*, ocorrido nas primeiras décadas após a proclamação da República, não constituiu todo o povo como soberano, conformando um verdadeiro cativo social de homens, mulheres, jovens e crianças livres. Se antes o critério diferenciador do povo era o patrimônio, com o desenvolvimento da cultura ilustrada, os critérios diferenciadores dos grupos sociais com direitos iguais perante a lei passam a ser o patrimônio e as letras. Agora, patrimônio, cultura e poder político passaram a ser indissociados e continuam a determinar, em grande medida, níveis vergonhosamente diferenciados de cidadania (PALUDO, 2001, p.28).

Assim, as relações estabelecidas entre passado e futuro, a economia, a cultura e a política e entre público e privado levaram a opções que conduziram a um desenvolvimento que gerou profunda desigualdade de acesso por parte da população, “à produção científica e a cultura: instrução e códigos de acesso a inclusão; à participação política: para além do voto; e de participação e usufruto da riqueza produzida: o que viabiliza a qualidade material de reprodução da existência” (PALUDO, 2001, p.28). Mesmo havendo modificações na sociedade civil, no modo de produção, nas leis e a carta constitucional demarcando forma, conteúdo e funcionamento do estado, a autocracia senhorial permanecia imponente sendo exercida por cidadãos da República com influência determinante na sociedade civil e nos negócios do governo.

Nesse contexto, surgem oposições ao federalismo e à ‘República democrática’, organizadas pelos fazendeiros e republicanos do momento. Por parte das famílias tradicionais em derrocada (tendo como intenção retomar poder e prestígio dos considerados ‘escória social’) se vê uma ameaça à ordem, compreendendo operários, artesãos, comerciantes (com diversas ideologias). Dentre as revoltas que eclodiam em diferentes lugares, “foi a Aliança Liberal que consubstanciou os ideais de revolução especificamente política emanada do cume dos cidadãos rebeldes e seu movimento cívico de derrubada da ‘oligarquia’” (FERNANDES, 1990, p. 26).

No período denominado ‘Era Vargas’ o povo pede Getúlio, que conquista as massas sem desagradar às elites, sendo também chamado de governo em que fora ‘Pai dos Pobres’ e ‘Mãe dos Ricos’⁸. Assim, Getúlio fez uso dos inconformados como cauda política do movimento burguês, que se demonstrou indiferente às deformações práticas e institucionais do federalismo, havendo após 1937 a substituição da autocracia dissimulada pela ditadura ostensiva. Com o fracasso do Estado Novo não se reestabelece a situação anterior, mas trazendo a democracia em si as reivindicações cívicas de todas as classes de formas diferentes, apresentando-se como possibilidade de transformar-se numa democracia com participação ampliada, leva ao golpe de Estado.

No entanto, o povo organizado demonstra seu poder de luta social por uma sociedade civil de direitos e muitos ainda que alheios ao federalismo sabiam da necessidade de conquistar uma República democrática para superarem a condição desumana com liberdade limitada. Assim, “enquanto erguiam lentamente sua concepção de trabalho livre como categoria histórica, erigiam uma nova sociedade burguesa, na qual acabariam adquirindo peso social e voz política” (FERNANDES, 1990, p. 27).

Por fortes que sejam os condicionantes impostos para as classes populares, estas buscam espaços de liberdade, por isso a história é um vir a ser e não pode ser completamente controlada pela classe dominante. No entanto, é inegável que as promessas de liberdade, igualdade e fraternidade estavam distantes de se efetivarem fazendo acontecer a organização e luta popular.

Para compreendermos melhor o processo de dominação que vem sendo instalado é imprescindível que fiquemos atentos a democracia como ideologia. Nesse sentido, Chauí (2000),

⁸ Introduziu a legislação trabalhista e a organização dos trabalhadores, mas atrelou os sindicatos ao Estado e criou um exército de sindicalistas pelegos, que contava com a base social do imenso e duradouro edifício de paz burguesa, montado com recursos financeiros e humanos tirados dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, instituiu organizações de salvaguarda da solidariedade e prestação de serviços dos trabalhadores submetidos ao controle social e à manipulação econômica e política dos patrões. Para completar essa obra, ignorou a situação dos miseráveis da terra, enquanto estabelecia laços orgânicos entre oligarquias rurais e plutocracias urbanas. Através do PSD e do PTB, em luta encarniçada contra o partido Comunista ou contando com seu apoio tático, engendrou seu jogo político que fortaleceu a conciliação de classe e consolidou a condição de cauda política da burguesia dos operários e das massas populares (FERNANDES, 1990, p.27).

aborda o período que sucede a Segunda Guerra Mundial (período após 1945) trazendo dois acontecimentos importantes, o surgimento do Estado de Bem-Estar Social⁹ e a Guerra Fria¹⁰ para compreendermos como uma nova organização de domínio vai sendo estabelecida mundialmente.

Em meio à Guerra Fria e ao Estado de Bem-Estar social, o bloco capitalista está atento aos acontecimentos nos países subdesenvolvidos ou de Terceiro Mundo para que revoltas e rebeliões populares sejam contidas evitando revoluções socialistas. Nesse momento, os países mais fortes fazem uso de empréstimos aos países de Terceiro Mundo pelo BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para investimentos nos serviços sociais e em empresas estatais, bem como ofereciam ‘ajuda militar’ para conter revoltas e revoluções, incentivando a propagação da ditadura militar por volta de 1960. No entanto, a centralidade do discurso capitalista está em defesa da democracia (Chauí, 2000).

Continuando a pensar a democracia como ideologia de acordo com a autora acima mencionada, pensemos nas diferenças estabelecidas quanto aos direitos ao se tratar do liberalismo e do Estado de Bem-Estar social (também considerado social-democracia). O liberalismo restringe os direitos à cidadania política da classe dominante e o Estado de Bem-Estar Social, amplia a cidadania política e concebe a ideia de direitos sociais. Assim, definem a democracia como:

[...] regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. [...] Reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos e manifestando-se no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas (e não políticas) para os problemas sociais (CHAUÍ, 2000, p.430).

Sendo assim, essa democracia declara os direitos universais do homem e do cidadão desde a Revolução Francesa de 1789, no entanto, da forma que a sociedade está estruturada, esses direitos não podem existir concretamente para a maioria da população. Sendo uma democracia formal, não concreta (CHAUÍ 2000).

Assim, podemos perceber os limites históricos existentes para um regime democrático capaz de superar desigualdades sociais, políticas e econômicas contemplando a emancipação humana. O

⁹ Foi implantado nos países capitalistas avançados do hemisfério norte como defesa do capitalismo contra o perigo do retorno do nazifascismo e da revolução comunista. O Estado passa a intervir na economia, investindo em indústrias estatais, subsidiando empresas privadas na indústria, na agricultura e no comércio, exercendo controle sobre preços, salários e taxas de juros. Assume para si um conjunto de encargos sociais ou serviços públicos sociais: saúde, educação, moradia, transporte, previdência social, seguro-desemprego. Atende demandas de cidadania política, como o sufrágio universal.

¹⁰ Foi a divisão geopolítica, econômica e militar entre dois grandes blocos: o bloco capitalista, sob a direção dos Estados Unidos, e o bloco comunista, sob a direção da União soviética e da China. Uma das principais razões para essa divisão foi militar, isto é, a invenção da bomba atômica, que punha fim às guerras convencionais.[...] voltando-se para a intimidação recíproca dos adversários, limitando suas ações imperialistas. A guerra fria definiu o alinhamento político e econômico de todos os países à volta dos dois blocos hegemônicos.

ser humano ainda é um cidadão de direitos parciais, com a necessidade por permanecer reivindicando e batalhando para que um dia tenha consolidados os direitos de igualdade e liberdade presentes concretamente em suas vidas enquanto prática e vivência consolidados na existência humana. Sendo que, para além de um regime, uma sociedade pode ser considerada democrática no momento em que, “além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando *institui direitos*” (CHAUÍ, 2000, p.431).

Avançando na leitura dos períodos, é no final do século XX e início do século XXI que vivemos um contexto histórico, segundo Frigotto (2005), caracterizado por uma intensa regressão, ou retrocesso social devido a uma estrondosa exclusão social, concentração de riqueza e pela arrasadora privatização, mercantilização da ciência e tecnologia. As vidas das pessoas são privatizadas e mercantilizadas num contexto de associação da ideologia neoliberal aos processos de globalização ou mundialização do capital e do mercado. Esse processo que vem se avivando desde os mandatos de Collor foi sendo intensificado com Fernando Henrique Cardoso, consolidando a “ideologia neoliberal de mercado e, conseqüentemente, um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural que se manifesta de forma incisiva na educação no âmbito organizativo/institucional e do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2005, p.19).

Conforme podemos perceber anteriormente, é no final do século XX e início do século XXI que o neoliberalismo se consolida como base estrutural das relações socioeconômicas e políticas no mundo, intensificando as privatizações e a desregulação em que o capital assume o poder. Temos assim, no Brasil, o Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (PERONI, 2006).

Dessa forma, de acordo com Peroni (2011), a implementação da democracia implica em conflitos pelas relações de poder e de classe implícitas no processo. Ainda, na história brasileira não temos uma cultura democrática construída com veemência, o que dificulta o processo.

Assim, o movimento de ofensiva do capital acaba tendo um solo fértil e a lógica do produto em detrimento da lógica democrática parece ser um novo consenso. Nesse sentido, em 1995 foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Estado, apontando que a “reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, MARE, 1995, p.12). As estratégias apontadas pelo Plano são: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência do setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER PEREIRA, 1996, p.7). E a privatização

é o repasse para o setor privado das atividades lucrativas. As políticas sociais são consideradas, pelo MARE, serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. Ainda conforme Bresser Pereira, “essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase mercados” (Idem), O Plano propõe ainda a gestão gerencial, visando ao atendimento do cidadão cliente, conceitos embasados na teoria neoliberal e da Terceira Via (PERONI, 2011, p. 31-32).

O desenvolvimento dessas políticas criaram as condições para a eleição do governo petista a nível federal. Nesse contexto, no Brasil temos a eleição dos governos petistas¹¹. Sader (2009) faz um resgate sobre a história buscando pelo socialismo com ênfase na luta da esquerda na América Latina, trazendo conjuntamente análises sobre os governos petistas no Brasil, em especial sobre o desenvolvimento e políticas do governo Lula, governo com ambiguidades por beneficiar ricos e pobres ao mesmo tempo. Assim,

O próprio Lula afirma que nunca os ricos ganharam tanto nem os pobres melhoraram tanto de vida. [...] E esta é a primeira grande crítica que o governo merece da esquerda: não ter rompido com a hegemonia do capital financeiro em sua modalidade especulativa, mas, ao contrário, ter lhe dado continuidade, consolidado a independência, de fato, do Banco do Central, expressão política e institucional dessa hegemonia.[...] O segundo aspecto que merece crítica é a aliança com o grande capital exportador, em especial o do agronegócio[...] O terceiro aspecto do governo que deveria ser criticado pela esquerda é não caracterizar os Estados Unidos como cabeça do imperialismo mundial, apesar de todos os danos que causam à humanidade, a começar por sua política de “guerras infinitas” (SADER, 2009, p.71).

Contudo, ainda de acordo com o autor acima mencionado, Lula pode ser considerado da esquerda, devido às políticas sociais, ao bloqueio à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e por ter priorizado os processos de integração regional e Sul-Sul, pela redução das privatizações e os procedimentos de enfraquecimento da capacidade de intervenção do Estado e de precarização

¹¹ O Partido dos Trabalhadores (PT) surge no cenário político nacional entre o final dos anos 1970 e início de 1980 como um novo tipo de organização político-partidária, se forem consideradas as formas tradicionais existentes na história política brasileira. Originando-se de um processo de ruptura de um Setor do Movimento Sindical com a velha estrutura sindical herdada do período do Estado Novo, o PT aglutinou também setores abrigados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica, na cidade e no campo. Logo passou a atrair setores da classe média urbana (funcionários públicos, comunidade universitária, profissionais liberais), setores dos chamados *novos movimentos sociais* (ambientalista, feministas, minorias sexuais e raciais) e também remanescentes das organizações políticas da esquerda brasileira dos anos 60, em sua maioria originárias das dissidências do PCB em função da crise do chamado *socialismo real*. As exceções foram o próprio PCB (hoje PPS), o PC do B e o MR8 que se mantiveram como partidos independentes, ou, no caso do MR8, como grupo integrante do PMDB. Afirmando-se a expressão política dos Movimentos Sociais e auto definindo-se ideologicamente por reflexo e negação dos modelos políticos partidários referenciados nas II Internacional (de orientação social-democrata e identificada com os partidos socialistas) e III Internacional (de orientação marxista leninista e identificada com os partidos comunistas), o PT se autocaracteriza, vagamente, como um partido democrático e socialista. O PT, no entanto, sempre se esquivou de aprofundar o debate em torno de definições mais precisas quanto ao significado e as implicações de seu perfil ideológico e programático (MOURA, 2001, p.21-22).

das relações de trabalho, também por ter ordenadamente aumentado o emprego formal, assim diminuindo o desemprego e erguendo o poder aquisitivo do salário mínimo (SADER, 2009).

Porém, de acordo com Peroni (2011), o governo Lula eleito em 2002 e reeleito em 2006, mesmo sem estar formalmente filiado à Terceira Via, conforme o governo Fernando Henrique Cardoso, permaneceu com o Plano Diretor da Reforma do Estado assumindo as estratégias do público não estatal e também as do quase mercado¹².

No entanto, quanto ao governo Dilma Rousseff, a autora traz que o mesmo materializou a lógica do privado no sistema público, em maio de 2011, com a criação da “Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro empenhado em repassar os fundamentos do mercado para a gestão pública” (Ibid., p.32).

Temos a evidência de governos que não rompem com a lógica do mercado. Assim, as situações que retratam as condições desumanas em que muitos se encontram vêm sendo agravadas e estão visíveis a olhos nus em todos os cantos e recantos do Brasil. A grande maioria da população é negligenciada quanto às necessidades básicas. Como ter a expectativa de que a população esteja bem informada para estar atenta aos seus direitos enquanto cidadãos e estarem participando da política em instâncias do seu bairro, da sua comunidade, da escola, do Estado? Chauí (2000) elenca as dificuldades para a democracia acontecer no Brasil considerando que inicialmente a população avalia tanto a democracia quanto o autoritarismo (vivenciado na ditadura militar) como sendo modos de governo que acontecem na esfera do Estado.

Dessa forma, o autoritarismo social existente na sociedade brasileira parece invisível. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, porque é violenta. Não há prática nem percepção da igualdade como direito, bem como do direito à liberdade. Assim, as desigualdades econômicas e o autoritarismo social levam à dicotomização entre as carências das camadas populares e os interesses das classes dominantes e abastadas, havendo o impedimento para se chegar a esfera dos direitos por não se conseguir romper e ultrapassar as carências e interesses.

Na sequência, Chauí traz a discussão na esfera política, sendo que temos instituições oriundas da democracia que agem de maneira autoritária. Os partidos políticos, por exemplo, dos quais surgem representantes, com atitudes de chefes, detentores de favores e poderes, transformam seus representados em clientes que recebem favores de seus mandantes. Estes, pela mídia, são colocados

¹² Como é possível verificar em documentos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, como por exemplo, a Carta de Brasília, que estabelece um pacto para melhorar a gestão pública, assinada em 28 de maio de 2008 entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e o Conselho Nacional de Secretários estaduais de Administração (CONSAD) (PERONI, 2011, p. 32)

como pessoas capazes de salvarem a nação, tornando as pessoas meras votantes não eleitores que escolhem seus representantes, evidenciando que a concepção teocrática do poder não desapareceu. E “as leis, porque exprimem ou os privilégios dos poderosos ou a vontade pessoal dos governantes, não são vistas como a expressão de direitos nem de vontades e decisões públicas coletivas” (CHAUÍ, 2000, p. 436).

Ao olharmos para o sistema capitalista percebemos os limites que condicionam o exercício da democracia no Brasil, no entanto, “a democracia é a única sociedade e o único regime político que *considera o conflito legítimo* [...] a democracia é a *sociedade verdadeiramente histórica*, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo” (CHAUÍ, 2000, p. 433).

Contudo, as políticas desenvolvidas no território brasileiro, nas últimas décadas, tem sido influenciadas pelas decisões tomadas pelos organismos internacionais¹³, tais como o FMI, o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC), instituições que, mediante o uso do poder em detrimento do desenvolvimento, embarga os processos democráticos populares reestabelecidos a partir da década de 1980.

Observando as relações sociais que se estabelecem durante o processo de organização democrática no Brasil é preciso trazermos também as influências exercidas pelas significativas modificações que vem acontecendo no mundo do trabalho, trazendo desafios novos para a educação. Conforme Kuenzer (2002), a globalização da economia e a reestruturação produtiva fazem com que haja um novo padrão de acumulação, o qual passa a determinar um novo projeto educativo para os trabalhadores. Assim, são constituídas novas relações entre trabalho, ciência e cultura, sendo que a partir destas se estabelece um novo princípio educativo, um novo projeto pedagógico (PP) que visa a atender as modificações no modo de produção, tendendo à flexibilização do trabalho. Dessa forma,

a pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tinha por finalidade atender uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da

¹³ Para tornar pensáveis a instituição e as reformas por ela encaminhadas, a consideração da relação da educação com as doutrinas de segurança é um tema chave. Infelizmente, com a pueril crença no fim das ideologias, essa conexão cada vez é menos considerada no debate educacional. A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Essa inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da *Aliança para o Progresso* de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento. Ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do *economicismo*, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas conseqüências desmobilizadoras. Texto de Roberto Leher (1999), conferir nas referências.

produção, o que resultou em processos educativos que separavam a teoria e a prática. (KUENZER, 2002, p.15)

Ainda de acordo com a autora acima, com a reorganização do modo de produção do capital, surgem novas demandas de qualificação, o que implica um novo tipo de trabalhador que tenha uma boa estrutura com conhecimentos “científico-tecnológicos e sócio-históricos”, que também seja capaz de acompanhar a dinamicidade dos processos e seja resistente as pressões e ao estresse (Idem). Assim, a educação passa a estar voltada para qualificar de modo a reconhecer:

a dimensão social e ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante (KUENZER, 2002, p.17).

Assim, analisamos um contexto histórico, social, político, econômico, cultural que influencia a organização social dos sujeitos e está presente nas relações que vão se estabelecendo. Desse modo, a implementação do processo democrático participativo nas instituições escolares e na sociedade como um todo estão permeadas por esse contexto social mais amplo. Nada está dissociado da totalidade.

Compreende-se a urgência de que cada vez mais a sociedade civil esteja atenta aos governos assumindo, para além do direito ao voto, a função de acompanhar o governo exercido pelos representantes escolhidos. O que implica estarmos atentos aos programas criados, aos acordos assinados, às políticas de governos que são apresentadas e participarmos fazendo a leitura do que estes representam para o povo em termos de acesso aos direitos universalmente estabelecidos, em termos de igualdade e liberdade para todos sem distinção de classe, raça, gênero etc.

2.3 A ESCOLA PÚBLICA E O PROCESSO ORGANIZATIVO NO DECORRER NA HISTÓRIA

Diante do exposto no item anterior, evidencia-se a escola pública no modo de produção capitalista como aparelho ideológico do Estado, sendo este responsável pela formação dos sujeitos que constituem a classe trabalhadora¹⁴. Nesse modelo, o ambiente educativo assume relações de

¹⁴ 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.

trabalho condicionadas à lógica de organização do sistema socioeconômico vigente. Logo, ao estar comprometido com a manutenção da lógica que sustenta o projeto de desenvolvimento historicamente proposto pela burguesia, concretiza-se nos alicerces de um projeto educativo bancário e excludente (FREIRE, 1993).

Nesse processo, o amadurecimento da organização dos trabalhares e a ampliação da compreensão sobre o importante papel da escola na formação dos sujeitos apresentam-se como elementos centrais no tensionamento da escola tradicional. Esse movimento se estabelece no desenvolvimento de um projeto societário e educativo comprometido com a emancipação do povo.

Ao iniciarmos as reflexões sobre a escola pública, cabe salientar que para alguns autores o uso do termo ‘escola pública’ vem sendo esclarecido, indicando que há existência de discussões em torno de alguns termos que a caracteriza enquanto ambiente educativo, tal como a compreensão de que o termo ‘escola estatal’ apresenta-se mais adequado, quando consideramos as condições em que acontece a educação ofertada atualmente pelo Estado brasileiro (PARO, 2000; SILVA, 2007), pois, de acordo com o autor mencionado, a escola realmente será pública a partir do momento em que estiver garantido o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos. Contudo, esta breve nota é uma ressalva para não nos remetermos ao termo de maneira ingênua. Usaremos o termo ‘escola pública’ no decorrer do texto por ser o termo recorrente usado nos textos que vêm sendo lidos e usados nesta escrita.

Ainda, considerando o contexto empírico da pesquisa, reconhecemos que o território camponês¹⁵ 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 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 eles têm acesso em vias de estar discutindo o modo de produção de vida dos seus sujeitos.

A escola pública apresenta a necessidade de discussão sobre sua receptividade e oferta de educação qualificada para a classe trabalhadora. Sabemos que a educação e o trabalho estão intrinsecamente ligadas no decorrer da história ao desenvolvimento social, político e econômico.

¹⁵ Segundo Fernandes (2008).

A escola pública surge em decorrência da necessidade de escolarização para a classe trabalhadora em 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 tendo como principal particularidade a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado, surgindo as máquinas na execução do trabalho.

Esse movimento não impediu a sociedade de pensar a relação escola e trabalho, a partir de outro ponto de vista, o trabalho como princípio educativo, sendo este “não apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.21). É intolerável que se aceitem as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade, necessariamente devendo ser combatidas, conforme afirmam os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Ao nos reportarmos a tempos históricos percebemos que muitas mudanças sociais foram acontecendo no decorrer dos anos pela influência política e econômica principalmente. O atual Ensino Fundamental era tratado como escola elementar no século XVIII. Surgiram os primeiros indícios da obrigatoriedade e acessibilidade à educação com registros no século XVIII e XIX na Prússia de acordo com Engels e Marx, em textos organizados por Dangeville no livro ‘Crítica da Educação e do Ensino’, mas os ideais da escola burguesa nascem no século XV.

De acordo com os textos do livro acima mencionados é possível identificarmos 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, que reforçou o discurso liberal.

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 entender, como grito de guerra dos

comerciantes, industriais e banqueiros contra o poder econômico e político absolutistas” (SILVA, 2007, p.27).

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. O ponto culminante foi o movimento revolucionário de 1848, conhecido com a Revolução de Fevereiro de 1848 na França, 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 nº. 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” (Silva, 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 agrário-exportadora para urbano-industrial, as estruturas de poder foram redefinidas, fazendo surgir importantes transformações na educação devido à 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 se contrapunha 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 estabelecida na constituição brasileira a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação para todos os níveis. Foram regulamentadas 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 e 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 suprimem-se as conquistas. Com isso, o governo Vargas¹⁶ aboliu a necessidade de se implantar um ‘Plano Nacional de Educação’ demandado anteriormente e que de acordo com Saviani (2008) 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, a escassez de mão-de-obra mais qualificada que levou o governo a criar políticas de educação profissionalizante.

¹⁶ Período de Ditadura, denominado ‘Estado Novo’.

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 foram inviabilizados projetos educacionais até então planejados, como o da reforma universitária e o Plano Nacional de Alfabetização vinculado à educação popular (RIBEIRO, 1988). Esse período da história foi marcado por repressão e autoritarismo, onde toda forma de organização popular foi reprimida.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação no Brasil esteve voltada para o 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 renomeados como ensino de 1º grau e 2º grau 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 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as matrículas no Ensino Fundamental que não condiziam com a questão da permanência.

No entanto, no fim da década de 1980, início da década de 1990, evidencia-se maior acesso à escola pública, fato que se deve à mobilização da população geral exigindo o direito ao acesso à educação, da aprovação da Constituição Federal e da LDBEN¹⁷ de 1996. Período também marcado pela ideologia neoliberal em que a educação passa a ter maior conotação mercantil com forte influência do mercado no projeto pedagógico com base na ideologia da pedagogia das competências e da empregabilidade, (FRIGOTTO, 2005).

Desde então, a educação brasileira está sob a égide da LDBEN de nº 9.394/96 e a partir dela foram criadas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, entre elas a da Educação Básica do Campo.

É importante também destacarmos a instituição escola na superestrutura, definida como aparelho ideológico do Estado, sendo “instituições criadas para reproduzir e garantir as relações de

¹⁷ Cabe destacar que essa Lei é conhecida como ‘Lei Darcy Ribeiro’. Conferir no livro de Pedro Demo sobre a nova LDB: ‘Ranços e avanços’.

produção” (GUARESCHI 2003, p.99). A escola é um aparelho ideológico criado pelo grupo dominante com a função de reproduzir os interesses e ideologia desse grupo.

No entanto, é impossível condenar a instituição ao fracasso e engessamento completos perante a sociedade, pois

As pessoas que se acostumam à prática democrática vão levar essa prática às outras situações sociais em que elas vivem: às igrejas, às famílias, aos locais de trabalho. Eis a grande chance duma escola: ela pode ser o laboratório onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social. (GUARESCHI, 2003, p.110)

Fizemos o breve levantamento acerca da organização histórica da escola pública enquanto instituição pública estatal para esclarecer sob quais condições e condicionantes esta vem se constituindo, para que tenhamos a certeza da vinculação existente entre educação e trabalho, estando o Estado a serviço da burguesia, mas também para percebermos os movimentos possíveis de serem provocados dentro da instituição escola forjando esse espaço a estar a serviço da classe trabalhadora superando a reprodução, encontrando-se como espaço de formação humana e emancipador.

Assim, mesmo com toda problemática relacionada à escola pública, esta atende a classe trabalhadora constituindo-se como direito, como possibilidade de ser um espaço de conquista e luta para essa classe. Potencializa-se enquanto um ‘laboratório’ que expande suas experiências democráticas emancipadoras para outros espaços na sociedade, estando comprometida com a classe, com outro projeto societário, com a libertação.

2.3.1 A caminhada do processo de democratização da instituição escolar

Conforme é possível percebermos no decorrer da história da educação no Brasil, a oferta e o acesso à escola pública tiveram seu direcionamento disputado pelas classes dominantes e dominadas, implicando também na constituição da gestão da escola pública. Esse é um processo histórico com suas raízes em fatos importantes e determinantes.

A democracia tem inicialmente conotação de direito ao voto para a escolha dos representantes no período republicano sendo interrompido com o período ditatorial e retomado nos anos 1980 com o fim da ditadura militar. Esse período foi também marcado pela ebulição dos movimentos sociais e populares em busca da garantia de direitos sociais e pela redemocratização, visando na educação a democratização da escola, a universalização do acesso à escola e a sua gestão democrática.

Obtiveram como conquista a Constituição Federal de 1988. Assim, “neste contexto, os eixos principais dos MSs estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado através da participação da sociedade nas decisões políticas, enfim, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (PERONI, 2011, p.30).

No entanto, ainda de acordo com a autora, ao haver avanços no sentido de acontecer a participação popular e na conquista de direitos, ocorre o choque das estratégias do capital para dar conta de sua crise, com o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva. Assim, ocorre grande desencontro e desacerto entre a abertura democrática vivenciada na América Latina e a crise da democracia no capitalismo metropolitano. Os direitos ficam materializados apenas no papel apesar dos avanços na Constituição Federal.

Essa retomada é importante para vermos como esses fatos têm reflexos no território brasileiro, mais especificamente na gestão do sistema de ensino, pois nos anos 1980 e 1990 as concepções de NGP foram incluídas na agenda educacional brasileira, sendo efetivada com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado depois de 1995, o que implica uma gestão educacional voltada para a qualidade total fazendo com que as ordens viessem de cima, conforme Amaral (2011).

Assim, fica mais evidente que a luta dos profissionais da Educação dos movimentos sociais populares por uma gestão democrática participativa acontece em movimentos contrários aos empreendidos pelo mercado que também disputa a gestão educacional para que a gestão aconteça na sua lógica, havendo a centralização do controle e busca por produtividade.

De acordo com Helo (2011), a luta pela democratização da Educação vinculou-se em 1986, com o Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público Gratuito na Constituinte (FNDEP) em meio ao processo da Assembleia Constituinte que veio a mudar a legislação federal brasileira, afirmando o conceito de gestão democrática participativa e revogando o princípio de gestão empresarial.

No entanto, é na Constituição Federal de 1988 que os profissionais da Educação conquistaram a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado e da família, o direito do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para quem não o frequentou ou não pode frequentar na idade adequada, e a gestão democrática do ensino público. Dessa forma, a sociedade civil organizada forjou a

[...] instituição da eleição dos diretores e da constituição dos Conselhos Escolares, reabrindo o debate sobre a possibilidade de transformar as relações sociais dentro da escola e no seu entorno, rompendo com o autoritarismo e o clientelismo político e abrindo espaço para a construção de relações mais democráticas, de participação e exercício da cidadania (HELO, 2011, p.103).

Dessa 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 nesse sentido.

Temos fundamentado o reconhecimento na Lei de Diretrizes e 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 PPP 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 essa 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.

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 de 1996 tenha seus limites, diga-se de passagem, a legislação brasileira é excelente em termos de redações, o problema está na sua aplicabilidade na materialidade. Ela também aponta 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 essa realidade. Também nos diz o 1º artigo da LDBEN (9.394/96) que “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”. Está aí 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 essa função, pois ainda há limites impostos para a participação da comunidade que precisa de condições materiais propiciadoras dessa participação. Para Yamamoto (2002) é importante que esses espaços coletivos sejam ocupados, até porque a sociedade civil possui capacidade de direção.

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 à autonomia da escola, ainda o mesmo autor afirma que ela implica atribuir poder e conceder condições concretas à escola para que sejam alcançados seus objetivos educacionais. O poder e a autonomia são assim 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 participação da comunidade, participação nas tomadas de decisões como partilha de poder. O termo ‘gestão democrática’ muitas vezes é comparado a ‘administração empresarial’, ou seja, uma ferramenta capaz de gerar resultados (Rosa, 2008). Essa 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) e, 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 quão 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).

Para melhor compreendermos o processo em que as diferentes tendências pedagógicas foram se consolidando, vejamos a análise de Saviani (1996) do ensino nas escolas de 1º Grau refletindo as funções políticas desse ensino fazendo a retomada do que seria a filosofia da essência, o que seria o ser livre do homem na antiguidade, na idade média e moderna.

Enfatizaremos aqui o que acontece na época moderna, quando acontece a derrocada do feudalismo e a consolidação do capitalismo. A concepção de liberdade do homem muda, “essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens e, se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade e, na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões” (SAVIANI, 1996, p.44). Dessa forma, tivemos a partir de então o trabalhador livre para vender sua força de trabalho e o dono da propriedade e dos meios de produção livre para contratar ou não a força de trabalho.

Ainda de acordo com o autor acima mencionado, esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa, de uma igualdade formal. Sobre esta base de igualdade estruturada está a pedagogia da essência. Logo que a burguesia se torna a classe dominante, passa a assessorar a escolarização para todos.

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1996, p.45).

Na sequência o autor coloca que a burguesia enquanto classe revolucionária vai se consolidando no poder e a participação política das massas entra em contradição com seus interesses. Então, a transformação social já não mais interessa à burguesia, estando ela contra o

desenvolvimento histórico porque a história é contra os interesses da burguesia. Assim, a pedagogia tradicional, a pedagogia da essência, não está de acordo com os interesses da burguesia e ela propõe a pedagogia da existência, a pedagogia nova.

Sendo considerada por Saviani como a pedagogia que legitima as desigualdades, pois considera os homens naturalmente diferentes, com capacidades e condições de aprendizagem diferentes, conclui sua tese filosófico-histórica: “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (SAVIANI, 1996, p.45).

Com esse movimento pretendemos reforçar como aconteceu a consolidação da ordem democrática e sua relação com a escola pública e as tendências pedagógicas. Percebemos que não houve uma continuidade na participação política que foi permitida às massas. Elas foram convencidas a estarem aliadas à burguesia que, ao tomar o poder, redireciona os rumos da transformação da sociedade e passamos do movimento revolucionário para o reacionário. Ainda, mesmo em tempos do domínio da pedagogia da essência a burguesia não pode ser considerada revolucionária ela se mantém no movimento reacionário.

Nesse campo de disputas por manter vantagens e *status quo*, acontecem confrontos entre elites e a luta de Movimentos Populares, MSs e os 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.

O período que compreende a Proclamação da República (1889) até 1930 no Brasil, quando Anísio Teixeira e outros educadores iniciaram a sua luta em defesa da ‘Escola Nova’, a gestão da escola ainda não estava nas pautas das discussões, havendo a pretensão mais específica de conquistar a escola pública, laica, gratuita, assim como superar a escola com o método tradicional (SILVA, 2007).

Embora a gestão não fosse tema central nos debates, a necessidade de uma educação democrática já era apresentada no Brasil a partir das experiências de John Dewey e outros pensadores que defendiam uma educação inovadora do ponto de vista da relação pedagógica 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 (1996), 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 que a escola esteve mais articulada com a construção de uma ordem democrática, porque as experiências escolanovistas ficaram restritas a pequenos grupos, constituindo privilégios aos já distintos, acentuando as diferenças e o povo, a classe trabalhadora não teve acesso a elas.

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, PPP, 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 e Cultura (MEC)¹⁸ pode-se acessar via Secretaria de Educação Básica diversas publicações sobre temas da educação e um deles é ‘gestão democrática’. Na ANPEd¹⁹, por exemplo, não há Grupos de Trabalho (GTs) específico sobre a Gestão, porém a temática aparece na discussão dos seus mais de vinte GTs.

Podemos dizer que embora haja 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 esses estudos e debates sejam realizados também nos espaços escolares junto com toda a comunidade escolar.

Por isso, 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 a 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 que congregou-as a uma concepção de educação que acreditasse na sua transformação.

¹⁸ Cf. www.mec.gov.br

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Dois exemplos de experiências estão nas cidades de São Paulo (SP)²⁰ e Porto Alegre²¹ (RS), ambas inspiradas na concepção da educação popular e em Paulo Freire (BRANDÃO, 2002).

Já nas escolas do campo, existem experiências positivas como a 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 que:

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.

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

2.3.2 A escola pública e as políticas educacionais: da educação rural à educação do campo

Conforme é possível irmos percebendo, o acesso à educação foi historicamente negado à classe trabalhadora. Inicialmente dava-se em grupos particulares apenas entre as elites, depois passou a acontecer a oferta muito precária em que muitas vezes o ‘professor’, com pouco saber

²⁰ No livro *Educação na Cidade*, Paulo Freire traz sua experiência como gestor na Secretaria de Educação em São Paulo, ver em FREIRE, 1997.

²¹ A experiência de Porto Alegre pode ser encontrada na obra: AZEVEDO, Jose Clovis. *Reconversão Cultural da Escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

letrado, possuía para repassar às crianças. Podemos chamar isso de uma escola de fachada, conforme podemos encontrar em textos de Dangeville (2007). Os altos índices de analfabetismo²² denunciam a precariedade de acesso e oferta ao Ensino Fundamental, deixando o que Ferraro (2008²³) considera uma dívida histórica do país para com os brasileiros.

A história da educação brasileira é muito recente, uma jovem ainda. A partir de 1930 o Estado passa a prestar atenção ao povo do meio rural e a partir dos anos 1990 podemos falar em certa universalização do Ensino Fundamental. Porém, a escola pública permanece precarizada quanto a oferta de educação qualificada à classe trabalhadora. É inegável o atrelamento da educação ao desenvolvimentismo nacional e ao sistema socioeconômico, o que reflete problemas em todas as instâncias da educação brasileira.

Se para a classe trabalhadora nos centros urbanos o acesso à educação e à escola pública sempre foi dificultado, para os trabalhadores camponeses foi e é ainda mais precário. A supervalorização do modo de vida organizado nas cidades ressaltada pela ideologia dominante coloca a população camponesa como atrasada e desnecessária no cenário do desenvolvimento preconizado pelas grandes potências e organismos mundiais.

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 Populares (MSP) como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual foi se formando e tomando proporções 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).

Dentre as principais políticas públicas voltadas à população do meio rural é apontada a Constituição Federal de 1934, a primeira a destinar recursos para a educação rural. Consta no artigo

²² Ver Ferraro (2004).

²³ O texto pode ser encontrado na revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, mai./ago. 2008. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>.

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, quando 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) de 1961, que revelou a preocupação em promover a educação nas áreas rurais para frear o êxodo rural. A Constituição Federal de 1988 no artigo 208 explicita: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Essa lei 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) de 1996, a qual em seus artigos 3, 23, 27, 28 e 61 reconhece 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 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 elas se encontravam.

O Plano Nacional de Educação (lei 10.172/01), 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 (CNE) 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 e 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 (GPT) Educação do Campo.

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

A existência desse programa muito se deve ao empenho e luta dos Movimentos Sociais Populares. Dentre os MSs que surgem e se fortalecem nos anos 1980 e 1990, o MST vem trazendo como bandeira de luta a democratização da educação, para e entre a classe trabalhadora, principalmente a partir de 1998, conforme mencionado anteriormente. Então, a escola pública do campo demandando um espaço pedagógico diferenciado por ter um espaço geográfico e físico diferente da escola urbana, o que sugere a discussão de um novo projeto de educação para as escolas do campo nos e pelos MSs, 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 (I ENERA), em julho de 1997 em parceria com outras entidades e movimentos. No decorrer do processo da discussão preferiu-se chamar ‘Educação do Campo’ o que se aplica a toda população que vive no/do campo.

A partir desse encontro as entidades parceiras e os MSs foram desafiados a fazer um trabalho mais amplo sobre a educação tendo como base o mundo dos camponeses. Isso dá origem, conforme Arroyo, Caldart e 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.

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 à efetivação de uma EPdoC 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 nesse sentido são frequentes dentro e fora do espaço escolar, evidenciando a urgência de diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar em busca de novos sentidos para que possam ser discutidos, visando a reelaboração dos objetivos da escola.

Em relação ao acesso dos sujeitos do campo ao Ensino Médio, podemos visualizar no gráfico abaixo o quanto reduz a porcentagem dessa população nesse nível de ensino.

Distribuição dos estudantes de 5 anos ou mais por grau de escolaridade cursado, segundo sexo e local de residência - Brasil 2009 (em %)					TABELA 18
Grau de escolaridade cursado	Urbana		Rural		
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
Pré-escolar	7,9	6,8	8,0	8,0	
Primeiro grau ⁽¹⁾	62,7	57,6	77,1	71,4	
Segundo grau ⁽²⁾	17,1	20,0	12,9	16,5	
Superior ⁽³⁾	12,4	15,6	2,1	4,0	
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fonte: IBGE.Pnad
 Elaboração: DIEESE
 Nota: (1) A categoria Primeiro grau inclui os estudantes de curso de alfabetização de adultos
 (2) A categoria Segundo grau inclui os estudantes de curso pré-vestibular
 (3) A categoria Superior inclui os estudantes de curso de mestrado ou doutorado

Figura 1. Gráfico 1 Grau de Escolaridade.

No entanto, ainda que tenhamos, enquanto políticas nacionais, expressões de propostas excelentes para a educação no e do campo, contamos com poucas instituições de Ensino Médio em território rural. Assim, a existência das políticas públicas e ou legislações educacionais que preveem o direito ao acesso e a sua especificidade respeitada, 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 na efetivação do processo, tanto de ampliação da oferta como de implementação dessas Diretrizes.

Há possibilidades múltiplas de fazer acontecer uma EPdoC nas escolas públicas que a 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 essa conquista.

E ainda, é preciso ver que a escola está vinculada ao Estado, sua autonomia é relativa sendo ingenuidade esperar que a gestão democrática efetiva e a EPdoC, tal qual preconizada pelos MSP, simplesmente aconteçam. Essa implementação demanda luta da sociedade civil por ocupar espaços na sociedade política, exercendo os movimentos necessários para que se rompa com o *status quo*, transformando as relações socioeconômicas e políticas.

Nesse momento é preciso retomarmos a concepção de Estado. Nos textos acima colocamos que o compreendemos conforme definição de Marx, como Estado burguês, pois ele vem sendo instrumento de luta e poder por vir historicamente sob o domínio da burguesia e atender aos interesses econômicos, políticos e sociais dos mesmos. No entanto, considerando que o estar no Estado significa estar num espaço de disputa de poder, disputa de forças visando a interesses da classe que assume o poder, podemos avançar para a concepção Gramsciniana de Estado Ampliado.

Assim, temos a sociedade política e a civil compondo o Estado e logo, se as classes subalternas (termo usado por GRAMSCI) ocuparem o poder, haverá a possibilidade dos interesses contra-hegemônicos prevalecerem apesar da correlação de forças (MOCHCOVITCH, 1990).

De acordo com Lúcia Camini, ao fazer a análise das políticas educacionais desenvolvidas na gestão de Olívio Dutra no governo do estado do Rio Grande do Sul (RS) 1999-2002, “no momento em que assumem o poder do Estado representantes dos setores populares, a disputa pelo seu controle e hegemonia²⁴ se acentua por meio de relações de força que se contrapõem” (CAMINI, 2012, p.48). Ela coloca que o embate ocorre porque o Estado não se democratiza apenas pelo fato da eleição de um governo democrático, “mas envolve uma disputa, um jogo de forças mais complexo e contraditório na sociedade” (Ibid.,p.49).

O mesmo acontece com as escolas, a eleição de uma equipe diretiva, ainda que comprometidos com a democracia, com a transformação social, não garante que esse espaço realmente esteja em gestão democrático-participativa, pois a totalidade das relações que constituem

²⁴ Compreende-se hegemonia como sendo “o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto de classes da sociedade.”(MOCHCOVITCH, 1990, p.20)

a gestão escolar encontra-se permeada pelas contradições geradas pelo próprio sistema socioeconômico vigente. Trata-se do papel que o Estado assume enquanto controlador, quer seja em nível municipal, estadual ou nacional, sem falarmos dos organismos internacionais que ditam suas regras, atualmente, clara e objetivamente a favor do capital, conforme Peroni (2011) e Leher (1999).

2.4 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA - COMUNIDADE DA E.M.E.F. DR. JAIME DE FARIA

Neste texto apresentamos um breve histórico do contexto do município onde será desenvolvida a pesquisa. Ao mesmo tempo em que será apresentada a história de Canguçu/RS²⁵, será articulada a mesma com o tema de pesquisa, entendendo que a opção pela dialética permeia desde a produção textual até o processo de pesquisa, pois, segundo GADOTTI (1983, p.38), “a dialética opõe-se ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta e inacabada”.

Um elemento importante a ser esclarecido é que, de acordo com a lei orgânica do município, os gestores das escolas municipais de Canguçu são determinados pela Secretaria Municipal de Educação e considerados FGs (Função Gratificadas) não havendo eleições para direção das escolas no município até o presente momento.

Esse é um fato importante, pois estamos preconizando que os processos democráticos sejam legitimados quando o princípio básico ainda não é vigente no município. No entanto, esse fato não impede que aconteçam dentro da escola ações que caracterizem um regime democrático, assim como o fato de haver eleições para diretores de escolas por si não determina a gestão democrática como efetivada na escola. Dessa forma, é importante melhor conhecermos o município e a comunidade em que a pesquisa vem acontecendo.

Segundo consta na história de Canguçu, os habitantes nativos eram tribos indígenas, destacando-se os Tapes e Guaranis. Com o processo de colonização imperial, portugueses açorianos, vindos da Ilha dos Açores para o RS entre 1747 e 1750, recebem extensos lotes de terras denominados sesmarias, as quais ocupam em grande parte o território que depois vai ser delimitado e pertencer a um município chamado Canguçu.

Os portugueses traziam escravos(as) para os trabalhos na Real Feitoria do Linho e do Cânhamo, para desenvolverem atividades agrícolas, produzirem o charque, para a criação de gado e manutenção das fazendas. Mais tarde ocorreu a vinda de imigrantes europeus de outras etnias, principalmente dos alemães, pomeranos, poloneses e italianos.

De acordo com Gonçalves (2008), a colonização alemã tem como marco inicial a colônia de São Leopoldo (RS), com a chegada das primeiras famílias em 1824, pois o governo central pretendia ocupar o território com imigrantes, os quais deveriam primordialmente produzir alimentos

²⁵ Esse histórico pode também ser encontrado em Zitkoski e Morigi (2011).

para o país que deveria ser industrializado, o que acabou valorizando o preço das terras. Na região sul do RS, a colonização germânica teve seu início no município de São Lourenço do Sul, município limítrofe de Canguçu, de onde migraram. Esses imigrantes foram inicialmente expulsos de seu país de origem devido à precariedade das condições de vida, provocada pela crise política ocorrida na Europa, sobretudo na Alemanha em meados do século XIX. Assim, destacamos que os empobrecidos/excluídos da Europa em grande medida são aqueles que passaram a viver no RS, novamente, em situações precárias.

O processo de industrialização se intensifica na Europa produzindo desigualdades sociais acentuadas, condicionando a grande maioria à dominação e exploração. Essas condicionantes se perpetuaram ao virem para o Brasil fosse para trabalhar nas fazendas ‘substituindo’ a mão-de-obra escrava ou comprando pequenos lotes de terras, as extensões em piores condições de cultivo, com vistas à produção de alimentos.

Atualmente, a grande maioria das famílias camponesas do município está vinculada à cultura do fumo, explorados pelas fumageiras multinacionais numa teia de dependência criada pelas empresas que impede o/a agricultor/a de ser autônomo no processo de cultivo de sua propriedade, comprando indiretamente a força de trabalho do agricultor camponês familiar. Assim, o mercado integrado vem descaracterizando o modo de produção do camponês historicamente caracterizando pela policultura, atualmente incentivado ao monocultivo, dependente dos pacotes tecnológicos das multinacionais e do mercado.

Segundo registros históricos²⁶, esse processo de imigração germânica, que dá origem a uma organização social particular em algumas regiões do município, está ainda fortemente presente na cultura e no modo de organização social dessa população. Assim, existem peculiaridades em algumas comunidades, como é o caso do campo empírico em questão, com bastante influência no modo de produção da existência de sua população nos âmbitos culturais, sociais e políticos.

Considero relevante contextualizarmos a realidade do município de Canguçu/RS, na atualidade. O mesmo possui uma área de 3.251km², sendo 7,86km² de área urbana. Canguçu está situado na Serra do Sudeste, região Sul do RS, limitando-se ao norte com Encruzilhada do sul, Amaral Ferrador e Cristal; ao sul com Cerrito; a leste com Morro Redondo, Pelotas e São Lourenço e a oeste com Piratini. A BR 392 que liga Pelotas a Santa Maria, a RS 471 que liga Canguçu a

²⁶ Existe uma pesquisa em andamento coordenada pelo professor Carmo Thum da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que vem organizando documentalmente materiais com vistas a conhecer e reconhecer a cultura da população pomerana em Canguçu, Pelotas e São Lourenço do Sul.

Encruzilhada do Sul e a RS 265 que liga Canguçu a São Lourenço são rodovias importantes no município, o qual dista 310Km da capital do estado, Porto Alegre.

Segundo dados do IBGE (2009), consta que o município de Canguçu, atualmente, conta com a estimativa da população de 56.064 habitantes, destes 60,23% reside no campo e 39,77% na cidade, onde há em torno de 6.300 residências e, no interior do município, 13.463 propriedades rurais estiveram cadastradas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 2006, cuja esmagadora maioria é composta de minifúndios. Dentre essas propriedades, cerca de 91% estão distribuídas em lotes com extensões que variam de 5 a 50 hectares de terras, o que faz com que Canguçu seja o município com maior número de pequenas propriedades da América Latina.

A formação étnica do município compõe-se de descendentes de portugueses, germânicos, italianos, africanos e indígenas. No âmbito econômico o município baseia-se essencialmente na agropecuária, a qual contribui com 68% da composição da renda do município e ocupa cerca de 80% da população. Segundo o Censo Municipal (2003), Canguçu possui grande potencial de produção de diversos produtos oriundos das pequenas propriedades, sendo grande parte da produção destinada ao consumo familiar e o excedente escoado no mercado local, com baixo custo de produção por utilizarem técnicas mais simples e mão-de-obra familiar.

Tendo em vista os dados mencionados, percebe-se que o município é essencialmente agrícola, sendo, inclusive, reconhecido como a capital nacional da agricultura familiar. É relevante a importância dessas pequenas propriedades no que tange manter os/as camponeses/as no campo, evitando o 'inchaço' da cidade, mais especificamente das periferias.

Há resistência, organização e mobilização dessas famílias historicamente desfavorecidas pelo modo de produção capitalista, o qual tem por objetivo generalizar o agronegócio, o que, conforme mencionado, já vem ocorrendo pela presença das fumageiras e o uso de demais pacotes tecnológicos, implicando o cultivo de sementes transgênicas e aplicação indiscriminada de agrotóxicos. Decorrente dessa reflexão é importante a consciência da relevância de se estar vinculado a um movimento de emancipação camponesa, que se estabelece no desafio de superar os limites do ponto de vista social, cultural, ambiental e econômico. O objetivo é a qualidade de vida no campo desde o processo de produção ao consumo, estimulando a organização dessa população para discutir e repensar seu papel enquanto camponesa, bem como condições de vida dignas.

Sua organização enquanto camponeses deve articular-se na busca por sua emancipação e superação de limites, o que implica também estarem participando das tomadas de decisões na escola

da comunidade, considerando que esse é um espaço para o exercício da cidadania em que a materialidade da existência humana precisa ser discutida e reinventada.

Ao nos aproximarmos mais do contexto da pesquisa, chegamos numa localidade chamada Canguçu Velho, 1º distrito de Canguçu. Nessa localidade, de acordo com registros históricos, deu-se início a constituição da população canguçuense, havendo uma real feitoria com a produção de linho e cânhamo. As ruínas da Real Feitoria estão a uns 500m da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria, foco da pesquisa.

Quanto à organização do sistema municipal de ensino, nos dados oficiais da prefeitura de Canguçu consta que a primeira escola urbana foi criada em 1912, com o nome de Colégio Elementar da Vila de Canguçu, atualmente E.E.E.F. Irmãos Andradas. A primeira escola municipal localizada no interior da cidade foi criada em 1932, a Escola Municipal Marechal Deodoro, que é hoje uma das escolas-polo do município. A instituição escola chega nos redutos do interior do município vinte anos depois de estar em funcionamento na cidade. Fato que comprova o histórico descaso do Estado com oferta da educação para os camponeses.

Somente em 1973 foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que passou a organizar a rede escolar do município. Anterior a essa data, as escolas funcionavam de acordo com os interesses das pessoas com algum prestígio político, principalmente na zona rural. Porém, em 1977 as escolas municipais foram oficializadas.

Em 1989, foi criado o Conselho Municipal de Educação e dez anos depois o seu sistema próprio de ensino. Quanto à formação dos professores, até a década de 1970 a grande maioria não possuía além da então 4ª série. As turmas eram organizadas em uma sala, chamada 'multisseriada', sob a responsabilidade de apenas um/a professor/a. Com a LDBEN 9.394/96, a formação dos/as professores/as passa a ser uma exigência, importando em habilitação específica por área de conhecimento.

As turmas multisseriadas foram drasticamente reduzidas na década de 1990, em função da adoção do sistema de transporte escolar em 1992, tanto na zona rural quanto urbana, justificando esse processo de redução também pela entrada em vigor da LDBEN 9.394/96, pois as turmas multisseriadas estariam ultrapassadas.

Atualmente, o município conta com 36 escolas, sendo que 5 delas são exclusivamente de Educação Infantil, enquanto em 1980 havia 193 escolas na rede municipal de ensino. Assim, tivemos também o processo de polarização ou nucleação, que implicou no fechamento de muitas escolas no campo, aglomerando um número maior de alunos em núcleos ou polos, retirando-os de

sua comunidade em muitos casos. Esse processo faz com que o sentimento de pertença à escola, como acontece no caso dela estar na comunidade local, se perca dificultando o processo de ampliação da participação comunitária na escola.

Os espaços de encontro na comunidade mostram o quanto é forte a tradição, a preservação da cultura dos antepassados. Observando aspectos socioculturais, percebem-se as festas organizadas pelas famílias e vizinhos, com fartura de comidas típicas e bebida. A música é característica, geralmente as ‘bandinhas’ imperam. São festas que duram no mínimo três dias, começando pelos preparativos e terminando com o encerramento, principalmente nas de casamento. Quanto à crença religiosa, a religião luterana encontra-se presente fortemente na comunidade, sendo que a instituição igreja goza de grande respeito das famílias em geral. Como principais atividades de lazer para os jovens, há os campeonatos de futebol, a reunião dançante e também se encontram casas comerciais para jogos típicos de cartas.

O lazer em família pode ocorrer em festas de igrejas e através dos passeios, visitas. Muitas vezes chegando a reunir oito ou mais famílias em apenas uma casa, isso num sistema de rodízio previamente combinado. Geralmente as mulheres, homens e crianças formam grupos separados. As mulheres trocam experiências de sua vivência cotidiana, bem como os homens, que jogam cartas, enquanto a criança brinca à vontade, havendo também os momentos de integração. O dialeto pomerano é ainda muitíssimo falado, inclusive pelas crianças, pois geralmente as famílias são compostas por um casal, as crianças e os avós. As crianças aprendem o trabalho na terra observando e ajudando os adultos.

Pelas relações estabelecidas no meio familiar percebe-se como aspectos políticos a existência da família patriarcal, onde geralmente um dos filhos fica morando com os pais e são criados com os avós, sendo que quem ‘comanda’ é o avô ou o pai, o que faz com que as tradições se mantenham com bastante intensidade, dificultando os processos de mudança nas relações da comunidade, inclusive em termos de cultivo da terra. A participação política ocorre de um modo ainda bastante centralizado com grande influência dos pais.

Economicamente as famílias dispõem de um bom poder aquisitivo, o que vem trazendo para a comunidade condições de compras cada vez maiores. São maquinários agrícolas como tratores novos e sofisticados, carros, motos, casas novas, eletrodomésticos, móveis, enfim, chega até a comunidade uma infinidade de ‘benefícios’ provenientes do avanço científico, o que vem ao mesmo tempo descaracterizando a agricultura familiar da policultura. Esse poder de compra é oriundo da

monocultura do fumo, que vem modificando drasticamente o modo de vida do camponês, interferindo diretamente em sua organização, produção e modo de pensar.

De maneira alguma acredita-se que o campo não deva ter acesso aos meios e conforto que se pode obter, muito menos que deva estar alheio ao desenvolvimento tecnológico e científico sem que possa usufruir os mesmos, no entanto, é preocupante o impacto da alienação que o sistema provoca, descaracterizando a agricultura familiar de subsistência, passando para a monocultura da dependência.

É necessário estarmos atentas/os às contradições que ocorrem a partir do momento em que o camponês submete-se a lógica do capital. O que aparentemente é qualidade de vida, não o é na realidade. Nessa lógica, corremos o risco de perdermos o território camponês para o território do agronegócio. Ao pensarmos em qualidade de vida no campo é imprescindível pensar o tratamento da 'Mãe Terra', alimentação livre de quaisquer produtos químicos, autonomia dos camponeses, enfim, é preciso analisar o custo social dessa aparente qualidade de vida adquirida sob o condicionamento às multinacionais também dentro da escola (FERNANDES, 2008).

Enquanto ser humano que sofre as influências locais e globais do desenvolvimento e como ser de relações históricas e culturais, há a possibilidade de problematizar as práticas escolares nessa comunidade em termos de educação que vise a abranger as questões sociais, culturais, políticas e econômicas da vivência dos educandos, pois, conforme Caldart (2004), a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata-se de valorizar a cultura presente na comunidade, para que a partir dessa conheçam outras culturas, até mesmo para que compreendam as razões da cultura erudita ser mais valorizada na sociedade, evitando que os saberes escolares sejam simplesmente impostos, passando a serem construídos junto à comunidade. Nessa perspectiva as relações estabelecidas dentro da escola enquanto democráticas permitem aos sujeitos da comunidade estarem atentos aos movimentos da escola, participando de sua gestão discutindo um projeto societário e educativo condizente com sua realidade e suas necessidades.

A comunidade escolar se constitui de sujeitos de relações sociais, culturais, políticas e econômicas e, enquanto tal, devem se reconhecer, para que, compreendendo o entorno, possam agir

sobre os aspectos que lhes ‘roubam’ de alguma forma o direito de cultivarem sua existência camponesa.

Vejam como a instituição escola surge na comunidade. Nos registros que foi possível ter acesso, consta que no ano de 1948 foi doado um terreno para a prefeitura pelo Sr. Graciano Dorneles de meio hectare escriturado pela prefeitura de Canguçu. Com a ajuda da comunidade foi fundada a escola em homenagem ao ex-prefeito, recebendo o nome de Dr. Jaime de Faria, o que aconteceu durante o mandato do prefeito Victor Marques Porto.

Depois de construída a escola, foi administrada pela professora Erminda Otto, a qual permaneceu por certo tempo. De 1949 a 1960 estiveram muitos professores nessa escola, mas não foram encontrados documentos com datas exatas para justificar o período de serviço de cada um/uma, sendo que, por vezes, chegavam a permanecer na escola apenas alguns meses.

A escola ficou sob a responsabilidade de uma professora ou professor em sistema multisseriado até 1991. Após esse período, os dados presentes na escola são fragmentados, mas sabe-se por pessoas da comunidade, como o Sr. Otto Schellin, que em 2001, devido à precariedade da estrutura física da escola, as professoras Maristela e Zoraia, responsáveis pela escola, foram avisadas de que as aulas não poderiam mais acontecer naquela estrutura, porque o prédio era antigo, pequeno e sem uma estrutura ‘boa’ para uma escola. No entanto, a prefeitura apenas construiria um prédio novo se as professoras conseguissem um outro local para que as aulas ocorressem até a obra ficar pronta ou os alunos teriam que começar a ir para a E.M.E.F. Carlos Moreira.

Foi estipulado um prazo para que esse outro local fosse encontrado. No último dia desse prazo, as professoras foram pedir ajuda para o Sr. Otto, a fim de procurar o presidente da Igreja São João, com o objetivo de pedir o salão emprestado. O Sr. Otto as acompanhou, falando com o presidente da comunidade, que disse não poder dar a resposta sozinho, pois precisaria fazer uma reunião com toda a comunidade para ver o que todos pensavam a respeito, mas já antecipou que seria difícil concordarem. Como era o último dia para uma resposta, o Sr. Otto ofereceu sua antiga casa como espaço provisório para a escola, gratuitamente, apenas acordando que a luz que seria gasta nos horários de aula deveria ser paga pela escola.

Nesse período, ainda que em instalações inadequadas, a escola passou a gradativamente atender a todos os anos do Ensino Fundamental, ampliando seu quadro de professores. Em 2002, quando as obras ficaram prontas, a escola já atendia as séries finais do Ensino Fundamental.

Assim, no decorrer dos anos, o espaço físico da escola foi sendo organizado e reorganizado para que atendesse às exigências burocráticas e pudesse continuar atendendo a comunidade local,

sempre contando com o empenho e dedicação dos pais, mães e/ou responsáveis para qualquer atividade a que fossem solicitados. Ainda de 2009 a 2011 outra obra agregou espaços como um auditório, ampliação da cozinha e salas que permitiram a reorganização do espaço da escola possibilitando melhor organização e mais qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Podemos perceber que existe todo um movimento da comunidade em prol de manter a escola funcionando em condições adequadas para a oferta do Ensino Fundamental. Caso contrário, a nucleação já teria sido efetivada e o deslocamento para a escola vizinha já estaria acontecendo.

O empenho pela escola, a presença da comunidade na escola e o reconhecimento da instituição enquanto importante vêm sendo expostos no decorrer do texto. Vejamos no próximo capítulo como as relações vêm se estabelecendo na escola e promovendo ações indicando a gestão democrática .

3 AS RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR E SUAS MEDIAÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

Eu agora diria a nós, como educadores: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento pelo hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1982. P. 101)

No decorrer do capítulo anterior viemos discutindo a fundamentação que constitui as bases teórica, histórica e social desta pesquisa. Neste capítulo buscaremos refletir sobre a gestão democrática, seus desafios e relações com a sociedade e a política municipal de ensino. Sabemos que a democracia liberal vem se consolidando, entretanto vem sendo produzida e forjada a possibilidade de uma nova hegemonia, participativa e popular. Assim, a compreensão de gestão democrática na escola pública do campo preconizada nesta pesquisa está de acordo com a possibilidade de uma nova hegemonia (LEHER, 2012 - SIFEDOC) construída e sustentada pelo povo, em movimento de ordem contrária à lógica do capital levantada como bandeira de luta dos Movimentos Sociais Populares. Porém, temos as contradições presentes no cotidiano escolar com as quais dialogaremos no decorrer dos dois itens do capítulo.

No primeiro item faremos a leitura empírica através dos documentos municipais e da escola que regem o sistema municipal de ensino, tendo em vista analisar as relações que se estabelecem na escola condicionando ou potencializando a gestão democrática, o processo de participação e partilha do poder. No outro item, também fazendo uso dos documentos anteriormente mencionados, faremos a análise focada na realidade camponesa presente na escola e as estratégias que vêm sendo desenvolvidas para que a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão seja fortalecida.

3.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS INTERFACES COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA JAIME DE FARIA

O acesso à escola pública²⁷ brasileira para todos/as ainda apresenta-se como um processo de conquista, conforme foi possível percebermos durante o aprofundamento teórico acima. A escola, embora pública, não foi desde sempre de acesso livre e fácil para a maioria da população. As políticas públicas da atualidade estão tornando a escola aberta ao acesso da classe trabalhadora, porém ainda estamos discutindo as condições de permanência e qualidade da educação ofertada pelo Estado brasileiro, processo a ser garantido pelo controle democrático da escola, segundo Paro (2000).

Numa sociedade dividida em classes, as classes dominantes com maior poder econômico frequentam escolas particulares que lhes viabilizam o acesso ao saber historicamente sistematizado, garantindo a seus integrantes melhores cargos e profissões mais bem remuneradas.

Entretanto, a escola pública, em estado de calamidade no Brasil, conforme Paro (2000), vem ofertando uma educação precária, o que coloca as classes populares que permanecem na escola pública em vias de disputar e construir nesse espaço um novo projeto educativo que lhes reconheça enquanto sujeitos de sua história.

Conceituando a gestão democrática da escola, podemos dizer que:

é aqui compreendida, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p.125)

Nessa lógica, a gestão da escola pública, levando em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos, pode ser entendida como um processo democrático em que a democracia é vista como princípio de organização política e, ainda como método, como um processo democratizante, sendo que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da adequação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos (SOUZA, 2009).

²⁷ A escola pública mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chama-la de pública, já que essa palavra constitui apenas um eufemismo para o termo 'estatal', ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar, o que se conquista pelo controle democrático da escola (PARO, 2000, p.17).

É importante salientarmos que a administração da escola pública é completamente diferente da administração capitalista, pois esta última visa o lucro, enquanto a primeira está centrada e repleta de seus fins pedagógicos, sendo inviável o uso de métodos e técnicas importados de empresas por serem adversos aos objetivos educacionais e antagônicos aos interesses e necessidades dos usuários da escola pública, as classes trabalhadoras (PARO, 2000). Assim, a administração, termo usado como sinônimo de gestão (Ibid., p.108), vem sendo “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Idem).

Nesse processo de administração da escola pública, a gestão democrática implica necessariamente a participação da comunidade. Participação nas decisões, que sugere também haver a participação na execução, “mas não a tem como um fim e sim como um meio, quando necessário para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO,1997, 11).

As ‘atividades-meio’ são aquelas referentes a ações que viabilizam as responsabilidades pedagógicas, como serviços de secretaria, complementando os serviços de assistência ao escolar. As ‘atividades-fim’ estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem dos educandos (PARO, 2000). Por exemplo, como atividades-meio temos a organização dos documentos referentes aos alunos nas escolas e os registros de suas notas ou pareceres pela secretaria da escola e, como atividades-fim, o processo de ensino-aprendizagem que acontece na sala de aula.

No entanto, de acordo com Amaral (2011), na década de 1990 aconteceu a inserção da concepção de uma NGP na agenda educacional brasileira, que efetivou-se na segunda metade dessa década com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Com isso temos uma perspectiva da gestão educacional que aponta para a qualidade total, onde o controle de trabalho passa a ser exercido entre os trabalhadores e não mais é realizada apenas pelos órgãos de cúpula, mas ainda numa relação vertical, de acordo com Paro (2001). Assim, a escola tem como objetivo principal a aquisição de muito conhecimento, como preparação para atender a demanda do mercado e atender a ordem vigente (Idem), sendo essa perspectiva antagônica à que estamos nos propondo na pesquisa.

Com essa breve retomada teórica pretendemos deixar claro o processo de gestão democrática participativa que se preconiza. No entanto, é necessário mergulharmos no contexto específico da pesquisa que se encontra dentro da totalidade. Por isso, voltaremos o olhar para a instituição escola e seu vínculo à primeira instância ao Estado, o governo municipal e ao sistema legislativo e ideológico ao qual a escola está atrelada, visando ao diálogo no campo empírico da pesquisa e às relações estabelecidas quanto à gestão democrática, participação e partilha do poder.

A análise documental indica que o suporte legal no que se refere à Lei Orgânica Municipal de Canguçu traz o princípio da gestão democrática firmado no ensino público, conforme consta: “**Art. 151** – A educação é direito de todos os munícipes e dever do Poder Público e da família, e será ministrada com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público [...]” (Lei Orgânica Municipal de Canguçu, 1990).

Coerente com a Lei Orgânica, encontramos no Regimento Escolar²⁸, aprovado em 2009, a seguinte orientação sobre o processo de gestão:

[...] sistema de ensino que viabilize ampla participação da escola no que se refere às definições de projetos pedagógicos e de gestão; garantia de participação de toda a comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico, a partir de práticas coletivas de discussão, que venham ao encontro de uma escola democrática e participativa; aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar, aprimorando a atuação da equipe gestora nas suas diferentes especializações e sua interação com a comunidade escolar. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.1-2)

Ainda no Regimento Escolar consta que “a função de Diretor será exercida por um Professor com graduação ou um Técnico em Suporte pedagógico” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.3).

No PP²⁹ da escola, a gestão não é mencionada em nenhum momento de forma mais específica, como havendo um planejamento para a gestão da escola. Há apenas uma citação em que consta o que compete aos responsáveis pela gestão. Assim,

aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de adultos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social e sentido de cidadania (ELOISA). (PROJETO PEDAGÓGICO, Canguçu velho, 2010-2012)

Ao observarmos o que nos trazem os documentos, percebemos que a gestão democrática é princípio estabelecido pelo município desde 1990, mas o Regimento Municipal de 2009 não contempla a eleição para a função de diretor, sendo definida a formação necessária para ocupar o

²⁸ Documento que tem por finalidade “regulamentar e orientar as ações das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, visando proporcionar aos educandos uma formação integral e de qualidade, atendendo a todas as dimensões da pessoa humana” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.1)

²⁹ O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p.1).

cargo sem esclarecer como ele será escolhido para ocupá-lo em nenhum dos documentos. Até o presente momento é por escolhas e convites feitos para pessoas específicas, dessa forma são escolhidos os diretores de escola e a coordenação e orientação pedagógica fazem processo seletivo por concurso.

Outra questão importante a trazermos evidenciada no Regimento Escolar são as atribuições do diretor para que possamos melhor compreender seu fazer cotidiano na escola:

a) em conjunto com o Conselho Escolar e com os demais componentes da comunidade escolar, participar das discussões e da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como acompanhar sua execução; b) oportunizar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos e cursos que propiciem a formação continuada dos membros do magistério e servidores, enriquecendo o trabalho pedagógico da escola; c) cumprir e fazer cumprir as disposições legais, as determinações de órgãos superiores e as constantes deste Regimento, juntamente com o Conselho Escolar; d) dinamizar o fluxo de informações entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação e Esportes; e) representar a escola em todas as ocasiões que se fizer necessário; f) socializar as informações entre os diversos segmentos da comunidade escolar; g) responsabilizar-se pela organização e pelo funcionamento da escola perante os órgãos do poder público e a comunidade; h) assinar expedientes e documentos escolares e, juntamente com o secretário da escola, assinar toda documentação relativa à vida escolar do aluno; i) receber os servidores ingressantes na escola e informá-los sobre as atribuições de seus respectivos cargos e das normas de procedimento do local de trabalho; j) promover a participação da comunidade no desenvolvimento das atividades escolares com vista à integração da escola e seu ambiente; k) administrar as atividades dos setores da escola e promover eventos; l) programar a distribuição e o adequado aproveitamento dos recursos humanos, técnicos, materiais e institucionais; m) propiciar, juntamente com o Conselho Escolar, a realização de estudos e avaliações com todos os segmentos da escola sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sobre os resultados obtidos, visando a melhoria da qualidade da educação na unidade escolar; n) promover a articulação entre os setores e os recursos humanos em torno da finalidade e dos objetivos da escola; o) responsabilizar-se pelos atos administrativos, bem como pela veracidade das informações prestadas pela escola; p) programar, juntamente com o responsável pelo setor de material, a utilização dos recursos materiais, bem como supervisionar e orientar o recebimento, a estocagem, a utilização e os registros sobre eles; q) integrar o colegiado escolar”. (Regimento Escolar, 2009, p.4-5)³⁰

As atribuições do diretor presentes no documento permitem reflexões importantes acerca da função desempenhada pelo gestor. Primeiramente, estamos diante de uma contradição, pois o município preconiza a gestão democrática das unidades de ensino, mas escolhe seus gestores arbitrariamente e as atribuições acima elencadas evidenciam a centralização do poder decisivo, das responsabilidades por tudo o que acontece na escola sobre o diretor.

Por exemplo, nos itens *a* e *b* há uma contradição. No primeiro se pede a participação de toda a comunidade nas discussões e na elaboração do PPP, logo depois os espaços para planejamento e

³⁰ De acordo com o mesmo documento, são considerados segmentos da escola: pais, educandos, funcionários, professores e equipe gestora, assim como o Conselho Escolar de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora no processo pedagógico, administrativo e financeiro da escola, regendo-se por lei municipal específica, com representação de todos os segmentos da comunidade escolar.

discussão, estudos e formação continuada, tendo em vista enriquecer o trabalho pedagógico da escola, excluem os pais e alunos do processo.

Nos itens *c, f, g e o*, a centralização do poder sobre o diretor fica bastante evidente. Cabe a ele fazer cumprir; socializar as informações; responsabilizar-se pela organização e pelo funcionamento da escola; responsabilizar-se pelos atos administrativos, dentre outras atribuições, o que expressa o quanto o diretor está posto com responsabilidades diretas de toda a organização e funcionamento da escola. Isso faz com que a autonomia do diretor esteja restrita, implicando ser posto em posição hierárquica dentro da instituição, conforme Paro (2000).

A participação é permitida em momentos pontuais, como para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, mas não se fala em participar do processo de construção do mesmo. Essa questão é pertinente também nos dados da pesquisa, conforme veremos mais a frente. Vejamos os verbos ‘permitir’, ‘oportunizar’ e ‘propiciar’, por exemplo, que dão a ideia de que será dada uma permissão para a participação. Considerem-se também o ‘responsabilizar-se’, ‘administrar’ e ‘programar’, trazendo o diretor como o centro da escola, como estando hierarquicamente acima dos demais por ter de responder por cada respiro dentro da instituição, sendo os ‘olhos’ do Estado no processo de ensino e nas relações estabelecidas dentro da instituição.

Assim, a reflexão a seguir nos permite melhor compreensão da participação limitada permitida pelo Estado. Helo (2011) afirma que a descentralização de responsabilidades e dos controles faz com que aconteça a reorganização do poder, dando maior autonomia à escola com relação ao centro, o que vem sendo apresentado como progressos democráticos que apontam para a aproximação entre escola e comunidade, aumentando sua participação. No entanto, “o controle centralizado que permanece como regra estabelece que não seja a comunidade quem avalia os resultados e os objetivos desta escola. Ou seja, a participação é limitada a alguns momentos e não a todo processo” (Ibid., p.108).

Assim, sabemos pela vivência escolar das pressões que existem, mas nem sempre os diretores são conscientes da ideologia³¹ presente nessas pressões. Fazem um esforço imensurável para que ‘tudo dê certo’. Na perspectiva do Estado esse “dar certo e estar tudo sobre controle” tem uma conotação, a liberal, que é contrária à perspectiva da comunidade, que busca uma educação democrática participativa de acordo com os interesses e a realidade da classe trabalhadora que frequenta a escola. Dessa forma, a compreensão de gestão democrática é apresentada com dubiedade de acordo com os dados apresentados a seguir.

³¹ Ver Chauí (1981) e Guareschi(2003).

A ingenuidade nos leva a crer que a escola está dissociada de um projeto societário. O neoliberalismo está enraizado e muito mais presente nas salas de aula que muitos possam imaginar. Conforme já mencionado anteriormente, temos os organismos internacionais financiando projetos educativos e sua implementação precisa acontecer em nome do desenvolvimento da nação. Logo, o predomínio dos interesses do capital vem sendo globalmente pensado e uma formação inicial defasada, considerando a ausência da criticidade e politização, o que contribui para esse processo. Assim, o diretor da escola, ao falar sobre gestão democrática, nos traz o seguinte:

[...] me falta muita leitura sobre isso. Até porque eu não tenho nada na área da gestão. Minha área é educação inclusiva, o Português e as séries iniciais. Fiz um curso pelo MEC, *online*, que eu detesto, nunca mais! Eu via temas maravilhosos, textos enormes com assuntos interessantes, mas não tinha com quem discutir. (ENTREVISTA E, 2012)

A ausência de formação específica para esse gestor, conforme foi possível perceber na fala acima, o deixa mais suscetível ainda ao modelo societário vigente. De acordo com Paro (1997), se faz necessário repensar o processo de formação do educador, pois sendo muito livresco baseado em treinamentos teóricos, distantes da prática e da realidade a ser trabalhada, conforme evidencia-se na fala do diretor, implica na não-superação da concepção e prática neoliberal, o que significa correr-se o risco do discurso liberal voltar a ser usado pautado em atitudes autoritárias.

É necessária uma formação que promova e permita maior contato com a realidade, com atitudes concretas enquanto futuros educadores, tendo como centralidade da discussão o repensar crítico das atitudes e concepções pessoais, visando relações sociais cooperativas e democráticas. Por isso, de acordo com Freire (1996), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem de forma que se possa melhorar a próxima prática.

Conforme evidencia Paro (1997), o diretor sofre pressões do Estado por ser considerado o responsável imediato pela escola e sua administração. Assim, ao não haver eleições, a possibilidade de haver um afastamento entre o diretor e os interesses de seus usuários é ainda maior, pois as questões burocrático-administrativas lhe tomam muito tempo de trabalho, inviabilizando maior envolvimento e dispêndio de tempo e trabalho para o processo pedagógico que acontece na escola.

Esse fato se comprova pela necessidade da escola estar constantemente envolvida com as questões administrativas, controlando as verbas recebidas do Estado e, sendo insuficientes para manter a escola funcionando de maneira a ter os materiais necessários, precisa criar mecanismos de entrada de verbas para a ampliação dos recursos, fazendo promoções, por exemplo.

Junto a essa demanda, surge agora mais uma, o Programa Mais Educação³², uma política pública do Estado com vistas à intervenção educacional nas escolas públicas. De acordo com o diretor,

[...] são atividades em turno inverso, mas na nossa realidade não pode ser todas as tardes. Teremos como dificuldade ter só uma pessoa que é merendeira e serviços gerais e a licitação do transporte que não contempla os gastos com mais viagens. Esse projeto é lá pra cidade grande, nossa realidade é outra, nossos alunos trabalham e não temos transporte. (ENTREVISTA E, 2012)

Neste texto não nos deteremos a aprofundar a análise da implementação do Programa. Mas evidencia-se que as proposições do MEC estão voltadas a atender, prioritariamente, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando o aumento da “oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos etc.” (MEC, 2013). No entanto, as condições efetivas de sua implementação são outras.

Nesse caso, se esse processo acontece pura e simplesmente para ocupar as crianças em turno inverso, então não estamos dispendo de mais educação e sim menos. Mais uma vez, a inquietação está para nós em realmente estar havendo oferta no turno inverso para as crianças nas escolas públicas de oficinas que lhes permitam acesso a cultura que lhes é negada historicamente, acesso a saberes que lhes são negados historicamente.

Isso ocorre com condições prévias dadas pelo Estado. Ou então, mais uma vez a escola recebe um programa, faz os devidos esforços para que seja implementado e com isso a função social da escola, seu fazer central, acaba defasado, porque com demandas externas a escola não repensa a si, suas funções, seu trabalho, sua comunidade, muito menos cria, transforma ou se desafia à construção do novo.

³² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do ‘Índice de Efeito Escola’ (IEE), indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do aluno, cruzando-se informações socioeconômicas do município onde a escola se localiza. (MEC, 2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/>. Acesso em: 23 jan. 2013.

Avançando, nas entrevistas foi possível percebermos que, para os membros do Conselho Escolar, a compreensão de gestão democrática está diretamente articulada à participação da comunidade escolar na escola. Assim, o diretor expressa que “pra mim é isso a gestão democrática, ouvir todos os setores, alunos, funcionários, os professores, os pais, mais o conselho, que a gente está mais junto. Ouvir todos os segmentos e aí tomar a melhor decisão, que seja a melhor para o coletivo” (ENTREVISTA E, 2012). O professor diz que “poderia ter a participação, e sempre tem a participação dos alunos, tem a participação da equipe diretiva, dos professores, em alguns momentos dos funcionários também” (ENTREVISTA C, 2012). Acrescenta que todos ficam sabendo das decisões que são tomadas. Para funcionários, há a gestão democrática porque a comunidade escolar é participativa. Os pais, dizem existir “a participação de todos da comunidade nas decisões” (ENTREVISTA A, 2012). Para os alunos “É um povo que trabalha unido. O povo da escola” (ENTREVISTA D, 2012). Por fim, o coordenador pedagógico considera a gestão democrática “buscar a parceria da família. Procurar saber o que eles gostariam que os filhos aprendessem. Conversar com o aluno seguidamente pra ver o que eles trazem de casa” (ENTREVISTA B, 2012).

Analisando as falas percebemos uma concepção frágil de gestão democrática dos segmentos do Conselho Escolar. Para os alunos está vago, não conseguiram fazer uma definição mais específica. O diretor, o coordenador e o professor demonstram compreender a gestão na lógica do capital, havendo a presença da comunidade, a escuta e socialização de informações, a representação nos processos de decisão da escola. No entanto, a partilha do poder na tomada de decisões e execução das tarefas implica em aprendizado do coletivo para que se efetive na gestão da escola. Pois, ainda se subentende a presença como participação e esta como capaz de garantir a partilha do poder. Assim, retomamos Helo (2011), pois enquanto a comunidade estiver alheia ao processo de avaliação dos resultados e objetivos da escola não há participação efetiva nem descentralização do poder.

A presença é ponto chave para haver a participação, pois somente participa dos assuntos referentes à escola, quer sejam questões administrativas ou pedagógicas, quem se põe presente no espaço escolar. Bem como está aí a abertura para a construção de um processo dialógico. Assim, se ainda não temos a participação política, questionadora, crítica e o diálogo libertador, é porque, pelos indicativos presentes nas falas e pela inserção na comunidades escolar, falta conhecimento, bagagem teórica para a construção desse processo.

Com base nas colocações acima, indica-se o anúncio da participação como elemento central da gestão democrática participativa, porém, como se evidencia, existe a presença compreendida como participação. A presença de todos os segmentos no interior da escola tem conotação positiva porque a escola recebe bem, está aberta à comunidade. Como colocam os pais, “por obrigação ninguém vem” (Entrevista A, 2012). Essa presença ainda é disputada por muitas comunidades nas escolas brasileiras. No entanto, precisamos estar cientes de que mera presença não garante efetiva participação, assim como conversa não é diálogo crítico e transformador.

A presença da comunidade na escola e a existência de um Conselho Escolar não implicam necessariamente processo democrático participativo. Conforme pudemos perceber, as decisões finais ainda estão centralizadas na figura do diretor que as toma com a liberação do Conselho Escolar. Mais uma vez percebe-se o quanto a pressão do Estado ao responsabilizá-lo por toda a escola e a formação frágil influenciam nas atitudes do diretor. Dessa forma, enquanto ele se mantiver como autoridade máxima dentro da instituição e estabelecer mecanismos com autonomia restrita no processo de construção das relações sendo esta manifestada na negação da participação da comunidade nas tomadas de decisão amplamente dentro da escola havendo a descentralização do poder, estaremos falando de um processo democrático na perspectiva do capital, no qual são dadas concessões à comunidade escolar havendo a participação em nível de consultas.

No que se refere ao entendimento sobre os processos de participação, de um modo geral, evidenciamos na sistematização dos dados recebidos pelos questionários fechados que, conforme gráficos abaixo, temos 100% dos professores, funcionários e alunos que afirmam participar das tomadas de decisão na escola e, referente aos pais, temos 98%, que afirmam participação e 2% que não participam das tomadas de decisão da escola, nem estão na escola. Obtivemos os mesmos índices com relação a haver espaços para debates sobre questões importantes da escola.

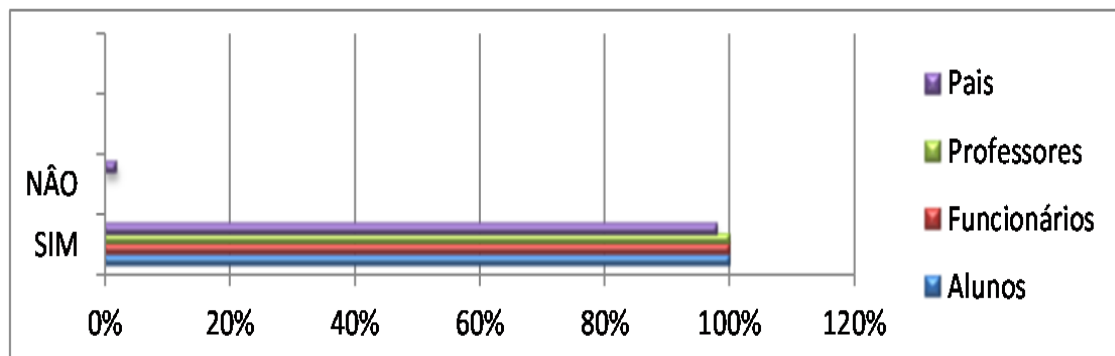


Figura 2. Gráfico 1- Participação na escola

Fonte: Autora

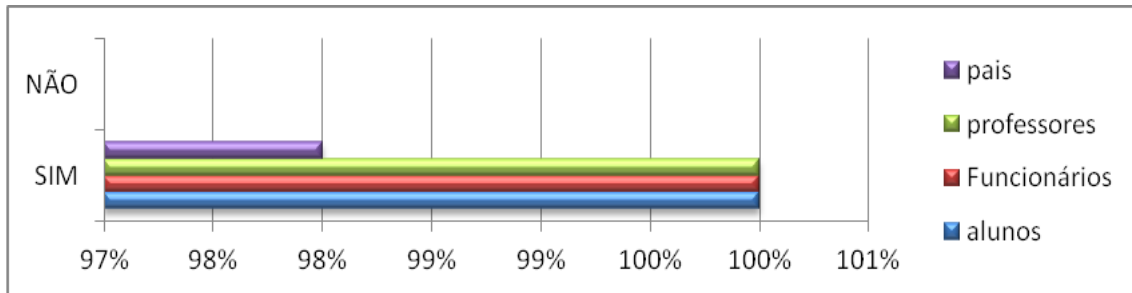


Figura 3. Gráfico 2 – Espaços para debates na escola.

Fonte: Autora

Assim, para a comunidade escolar a participação acontece, os espaços para que ela ocorra existem e são anunciados com números expressivos. Avançando, podemos perceber nas falas que para os pais, alunos, professores e funcionários a gestão democrática está na participação da comunidade na escola. No entanto, alguém precisa tomar uma decisão final e ela está sob a responsabilidade do diretor, conforme as atribuições que constam no regimento e na sua fala. Existe a preocupação de ouvir todos os segmentos, mas a decisão é do diretor com o Conselho Escolar (ENTREVISTA E, 2012).

Logo, a concepção de gestão presente nas falas anuncia uma gestão na perspectiva do capital, porque está centralizado no gestor enquanto autoridade maior dentro da instituição. Isso se deve a um processo historicamente construído e devido à gestão estar sendo constantemente disputada pelo capital.

A gestão democrática e o acesso à escola pública pela classe popular são assuntos ainda considerados novos na educação brasileira, uma conquista na Constituição Federal de 1988 e sabemos que sua escrita no papel não garante sua implementação. Depois, temos a nova concepção de gestão pública que vem embebida da lógica do mercado com a falácia de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública, conforme Peroni, (2011) e Paro (2000).

Cabe salientar que, apesar da maioria dos representantes dos segmentos do Conselho Escolar trazerem a concepção de gestão na perspectiva do capital, o segmento dos pais anuncia a concepção de uma gestão participativa, pois para eles a gestão compreende “a participação de todos da comunidade nas decisões” (ENTREVISTA A, 2012). A origem dessa compreensão pode estar no modo de organização na comunidade religiosa, em que as deliberações e demandas da comunidade são decididas em assembleias com a presença de todos os membros, prevalecendo a vontade da maioria.

Assim, a sociedade civil não está alheia ao que acontece no seu entorno e aqui podemos reforçar que, para a qualificação do processo educativo escolar e a ampliação da percepção democrática para além da perspectiva liberal por toda a comunidade escolar, é fundamental que todos os segmentos dialoguem e que os pais assumam seu espaço de participação dentro da escola forjando discussões e tomando também para si a ciência dos processos das atividades-meio e fim da escola.

Na sequência, traremos o dizer de cada segmento expresso na segunda questão dos questionários, que trata dos espaços existentes na escola em que acontece a participação nas tomadas de decisões, conforme os gráficos a seguir.



Figura 4. Gráfico 3 – Respostas dos funcionários, professores e equipe diretiva a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.

Fonte: Autora



Figura 5. Gráfico 4 – Respostas dos alunos a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.

Fonte: Autora

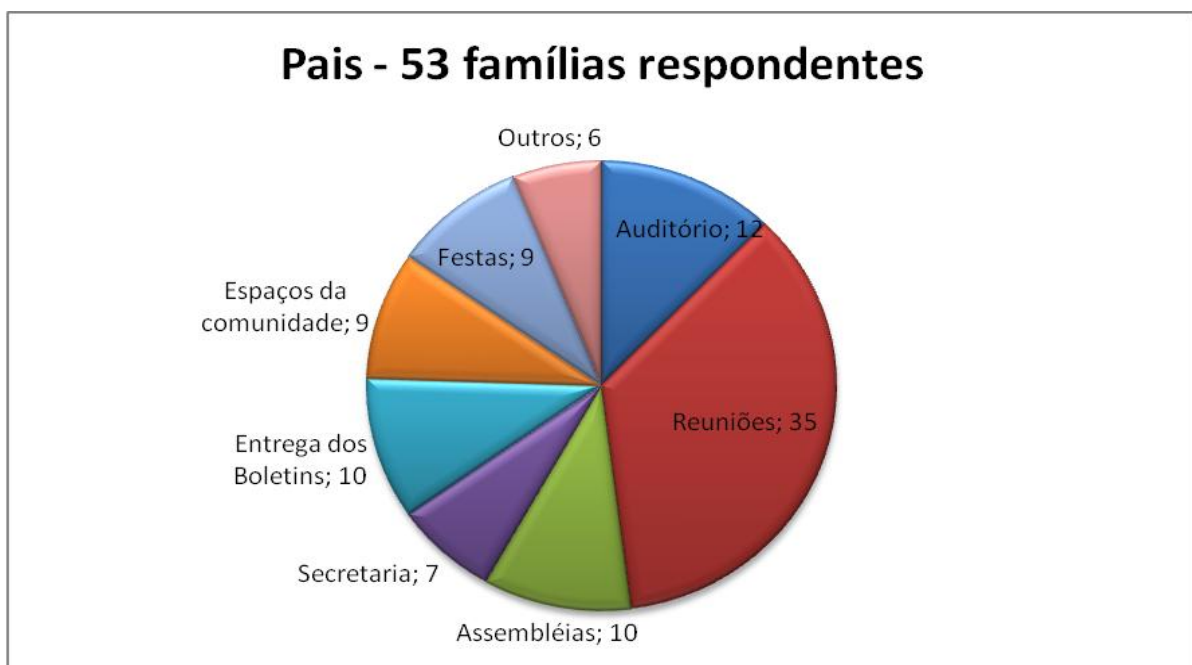


Figura 6, Gráfico 5 – Respostas das famílias a respeito dos espaços existentes na escola em que acontece a participação.

Fonte: Autora

Podemos observar que os segmentos reconhecem a existência de espaços para debates sobre questões importantes da escola, sendo os mais mencionados: reuniões, assembleias, entregas de boletins e festas, considerando nessa relação que, para alunos e pais, os espaços informais também são espaços de debate para as questões importantes referentes à escola. Nesse sentido, a comunidade não separa a escola da vida cotidiana.

No que se refere ao quadro de professores e funcionários, os espaços de debate são os escolares, o que não implica desconsiderarmos seu comprometimento com a escola, mas é preciso vermos qual é mesmo a tarefa do professor. Horton e Freire (2003) discutem no texto o papel do professor, que requer competência, clareza política, coerência e compreensão do processo educativo, demonstrando para seus alunos sua opção política, colocando o conhecimento e saberes trabalhados em sala de aula num contexto social.

Como garantirmos que os debates que estão sendo realizados nos espaços informais pela comunidade possam chegar como pauta dos espaços formais da escola? A resposta é trazida pelos pais na quarta questão da entrevista semiestruturada, a qual perguntava sobre a realização das reflexões sobre as demandas da escola antes de serem problematizadas e decididas no espaço deliberativo do Conselho Escolar. Os mesmos colocam o seguinte:

[...] sempre tem uma conversa antes do conselho, que acontecem nos bares, nas festas, quando tem um grupo junto a gente conversa. Um tem uma opinião assim, o outro assim, daí um vai cedendo e outro vai ajudando um pouco e as opiniões vão se formando, aí a gente trás para a escola e se decide. (ENTREVISTA A, 2012)

Podemos perceber que para os pais e alunos os assuntos referentes à escola fazem parte da vida. Então, todos os ambientes são ambientes para esta discussão. No entanto, o grupo de professores, equipe diretiva, funcionários não vivem, não moram na comunidade escolar e nem mesmo na cidade estão na mesma comunidade, então para estes as discussões acontecem em ambientes escolares pelos desencontros que acontecem fora da escola. Podemos ainda mencionar a carga horária pesada, sendo que trabalham em mais de uma escola, assim a ausência de tempo “ócio” para estar conversando entre colegas a respeito dessas questões, dentre outras é fato que impede que façam o mesmo que os pais e alunos.

Esse registro, somado à expressiva participação dos pais no cotidiano da escola, nos mostra o quanto a educação dos filhos do campo encontra espaço importante de reflexão para além do ambiente escolar. Ainda sobre a relação da educação no cotidiano da comunidade, cabe salientarmos que a pesquisa indica a unilateralidade dos debates e a necessidade de ampliarmos as

reflexões, evidenciando que o conteúdo do diálogo está delimitado a questões administrativas e estruturais, não sendo incorporadas as questões de ordem pedagógica.

Os alunos em geral também reconhecem os espaços informais como espaços em que discutem assuntos importantes referentes à escola e a sua aprendizagem. Porém, na entrevista trazem o Conselho de Classe Participativo (CCP) como espaço em que se discute o processo de ensino aprendizagem e, com muita ênfase, em primeiro lugar, as assembleias³³, enquanto espaço de discussão de questões mais abrangentes envolvendo também as comportamentais.

As assembleias foram sendo criadas para discutir com os alunos assuntos referentes a eles com o intuito de viabilizar um processo de decisões no coletivo, estando respaldado no PPP, dentre os princípios de convivência, constando que “qualquer problema que acontecer com o aluno será resolvido primeiramente na escola, através de assembleias (alunos, professores, direção), caso não resolver serão chamados os pais, após Conselho Escolar e por Último Conselho Tutelar” (PP, Canguçu Velho, 2010-2012).

Dessa forma é compreensível o relato dos alunos quanto aos espaços de discussão, descentralizando decisões. “É discutido nas assembleias antes de ser levado para o Conselho. É decidido sobre quem vai ser punido. Todo mundo vota, dá opções e aí das opções dadas, tem que escolher uma” (ENTREVISTA D, 2012). Verifica-se nos relatos que esse movimento ainda precisa de amadurecimento por parte do coletivo ampliando os assuntos discutidos nas assembleias, incluindo o campo pedagógico, os segmentos que estarão participando. Mas, ao que se propõe inicialmente no PP, está sendo atendido.

O exercício proposto nas assembleias torna os alunos mais conscientes de seus atos, mais responsáveis por si e pelo coletivo, pois sabem que qualquer problema será resolvido entre eles e por eles, em relação dialógica e horizontal. Assim, a resolução de problemas dos alunos e de toda escola implica anunciar alternativas criativas de solução enquanto grande coletivo, processo que ainda precisa ser ampliado, repensado e construído enquanto democrático participativo.

Dessa forma, a avaliação torna-se muito presente na fala dos alunos, tanto com relação ao CCP quanto nas assembleias. No CCP estamos tratando da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e nas assembleias aparecem as questões comportamentais. Podemos considerar que a avaliação vem acontecendo de modo a colocar o docente, o discente e a equipe diretiva em processo avaliativo. Uma vez que durante o CCP é colocada a situação final do aluno com relação a sua caminhada no trimestre, é discutido seu processo de aprendizagem, mudanças comportamentais e

³³ As assembleias são espaços históricos da luta dos trabalhadores, instituídos por Antón Makarenko (MAKARENKO, 1986).

relacionamento no coletivo e isso significa avaliar a atuação do docente no decorrer do trimestre. Como também fazem críticas e sugestões de modo geral, sendo toda a escola colocada em avaliação, equipe diretiva, funcionários, colegas, etc

No entanto, é preciso reconhecermos os limites que o sistema impõe por meio de mecanismos de avaliação impostos, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007 que visa com seus indicadores a avaliar o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Entretanto, essa avaliação é unilateral e preconiza apenas algumas áreas do conhecimento. Dessa forma, a avaliação do trabalho desenvolvido na escola, a avaliação do processo de aprendizagem, é desconsiderada.

Ainda assim, podemos considerar que há avanços com relação ao modo tradicional de avaliação, porém é necessário estar atento aos mecanismos impostos pelo sistema que dificultam esses avanços. Para Hoffmann (2006), o conselho de classe deveria ser um espaço onde fossem compartilhadas as interpretações sobre as trajetórias de aprendizagens dos alunos durante o período escolar e assim definir em consenso ações pedagógicas a serem desencadeadas.

Não podemos considerar que todo esse processo seja contemplado na escola em questão, porém há o esforço de promover uma avaliação participativa, que permita uma avaliação do educando enquanto sujeito num todo. Ainda é preciso trazer para a discussão o planejamento de ações pedagógicas referendando o processo de aquisição do conhecimento, o apreender, rever metodologias de ensino para que estejam de acordo com um projeto educativo, democrático, transformador e emancipador .

Como o PP da escola é o documento que dá respaldo para ela quanto às proposições que são particulares e próprias de cada instituição, é nele que a comunidade garante conquistas peculiares, podendo ser quanto à gestão da escola, quanto à descentralização do poder, quanto a projetos desenvolvidos na escola, quanto à avaliação. Enfim, é um instrumento de luta por espaços e experiências constituidoras de uma nova hegemonia.

Observemos que, contudo, o PP não está contemplado nas entrevistas. Enquanto memória, o processo de elaboração do PPP na escola, em 2007-2008, aconteceu com a participação de todos os segmentos. No entanto, nesse momento esse documento não foi mencionado por nenhum dos segmentos como um meio de participação, nem como respaldo para trazer o contexto da comunidade e suas especificidades para dentro da escola. Isto nos remete a pensarmos que esse documento ainda não possui o reconhecimento da comunidade como instrumento importante de

participação, descentralização de poder, diálogo e proposições de um projeto educativo de acordo com seus interesses enquanto usuários da escola pública, o que indica a necessidade de ser revisto.

Ainda antes de observar mais detalhadamente os dados é preciso retomar nos documentos como aparece a participação em seus textos. Em geral, a participação no Regimento Escolar foi mencionada já no início do texto, assim no Projeto Pedagógico da escola a participação está na metodologia como sendo um desafio dos educadores na formação de uma comunidade crítica, ativa e participativa, em que a família e a escola a busquem. Nos objetivos específicos consta: “estimular a participação dos pais no processo educativo da escola; compreender a cidadania como participação social e política” (PP, Canguçu Velho, 2010-2012).

Assim, a participação preconizada nos documentos também se expressa nos dados da pesquisa e nos permite concluir que a participação acontece no cotidiano da escola, mas ainda precisa avançar para contemplar, por exemplo, o objetivo específico do PP da escola, conforme parágrafo acima, porque compreender a cidadania como participação social e política exige envolvimento da comunidade nas discussões e ações referentes ao processo educativo, uma participação crítica, questionadora, transformadora.

Os debates a respeito de assuntos importantes da escola acontecem dentro e fora dos espaços escolares, mas a participação que existe não chega a promover a descentralização do poder na totalidade das dimensões da escola. Entretanto, verifica-se a existência da comunicação entre os segmentos, a respeito de festas da escola, do processo de aprendizagem e compras para a escola de matérias didático-pedagógicas, produtos de limpeza, móveis necessários etc.

Constatamos que não há ainda um diálogo mais aprofundado com relação às atividades pedagógicas, as ‘atividades-fim’ da escola. Por enquanto, o diálogo estabelecido na comunidade escolar em questão está voltado às ‘atividades-meio’ da escola. A abrangência do diálogo envolvendo as ‘atividades-fim’ estará alavancando a gestão democrática da escola, conforme Paro (2000).

Essa afirmativa de Paro veio a ser confirmada no processo da pesquisa, pois em se tratando de uma pesquisa participante vinha se percebendo e evidenciando a necessidade da formação no coletivo da escola. Durante as entrevistas, cada segmento foi demonstrando a necessidade de estabelecer diálogo a respeito de questões pertinentes à comunidade escolar. Então, foi possível fazer um levantamento das questões mais importantes e relevantes surgidas em cada uma das falas. A equipe diretiva trouxe a fragilidade da formação da equipe docente para melhor compreensão da realidade camponesa, destacando o trabalho agrícola e a cultura da comunidade local. Os pais e

alunos, trouxeram para a discussão a realidade camponesa presente nas atividades e discussões no espaço escolar, o acesso ao ensino no campo em nível médio e superior. Os professores estavam preocupados com o ‘desinteresse’ dos pais pelo estudo dos filhos.

Assim, analisando todas essas colocações, foi organizada uma formação na escola fazendo uma conversa inicial na comunidade sobre a educação e seu sentido para os diferentes segmentos, especificando o processo educativo na escola do campo. Esse movimento nos mostra mais uma vez que o diálogo entre os segmentos não estava fluindo, ainda se apresenta fragilmente. Na ausência desse diálogo as discussões das questões pedagógicas no espaço escolar não acontecem no coletivo.

Por intermédio do processo de pesquisa se permite a circulação das informações, dos anseios e se promove o encontro da comunidade. Se conversa sobre a importância de ouvir e de falar. É possível para os pais ouvirem o que a escola tem a dizer, os pais conversarem com a escola e vice-versa, pois a escola implica movimento e construção conjunta de um projeto de educação, porque a construção do projeto educativo dessa escola é tarefa dessa comunidade escolar. Assim, “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1978, p.78).

Percebemos haver a intencionalidade de promover uma gestão democrática na escola pública do campo. No entanto, a compreensão dos seus métodos e princípios são limitados pela comunidade escolar, o que inviabiliza avanços quanto à gestão democrática participativa da escola e quanto à presença dos princípios da EPdoC, porque ela pressupõe um projeto educativo construído com o povo, jamais para o povo, implica o diálogo amoroso e comprometido com a educação emancipadora. Como, “o caminho se faz caminhando” (HORTON e FREIRE, 2003), ele vem sendo traçado e promovendo rupturas, abrindo espaços para a construção de uma gestão democrática da escola pública do campo.

Contudo, lembremos novamente que existem organismos internacionais, que dominam e influenciam os governos do Estado, outorgando pelas políticas públicas e projetos educacionais tendências educacionais voltadas ao mercado para as escolas públicas. Somado a isso, Frigotto (2002), nos auxilia na compreensão do uso de mecanismos ocultos para que sejam tornadas válidas e bem aceitas as tendências do capital. Assim, o autor aborda o imperialismo simbólico que faz uso de termos específicos como globalização e produtividade, dentre muitos outros, para pautar o discurso liberal na lógica do desenvolvimentismo e do capital, assim alienando a sociedade, confundindo-a, dificultando que seja feita a leitura da realidade em que se encontra e das intenções para com determinados projetos educativos que são ofertados e outros obrigatórios dentro das

escolas, assim, deixando frágeis as lutas pelos direitos, pois as informações que estão circulando nos mais diversos meios de comunicação são tendenciosas e alienadoras, como, por exemplo, o programa Big Brother e a forma como são abordadas as lutas dos MSs. Dessa forma,

A breve análise do embate no campo simbólico e de construção de sentidos e significados para a realidade social e educacional sinalizam dificuldades e perplexidades para as forças comprometidas com um projeto alternativo de sociedade e educação centrado na construção da democracia participativa e de valores éticos que afirmam a igualdade e a solidariedade e têm como objetivo processos de conhecimentos geradores de autonomia, ética da responsabilidade e cuidado com a vida e, portanto, com a emancipação humana. (FRIGOTTO, 2002, p.10).

Ao estarmos em busca de uma nova hegemonia tenhamos a certeza dos muitos embates e dos muitos obstáculos postos e repostos constantemente pelo capital usando das mais variadas estratégias, inclusive apropriando-se de terminologias progressistas.

Avancemos para o próximo item em que continuaremos a discutir questões pertinentes à educação, trazendo a escola, a realidade da comunidade e as estratégias de participação que vêm sendo traçadas e implementadas.

3.2 ESCOLA E A REALIDADE DA COMUNIDADE E AS ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

Aqui é discutida a relação entre escola e a realidade do campo e as estratégias para o fortalecimento da participação da comunidade escolar, buscando articular a relação das exposições presentes nas observações realizadas, nas entrevistas, nos questionários, nas proposições construídas no PP e as presentes no Regimento Escolar, bem como a sustentação teórica.

Para falarmos em escola e realidade é preciso nos remetermos a tempos passados que nos permitem melhor compreensão da organização social do trabalho e do modo de produção, que vem nos auxiliar na compreensão da realidade vivida atualmente pela classe trabalhadora, bem como, a existência da escola nesse contexto.

Para Marx e Engels, no livro ‘A ideologia alemã’, as premissas iniciais e empíricas “são os indivíduos reais, a sua ação e as condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação” (2009, p.23-24), A primeira delas trata da existência de indivíduos humanos vivos, fato baseado na organização corpórea e sua relação com o resto da natureza, fazendo com que a historiografia parta “dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens” (Ibidem, p.24).

Os homens se distinguem dos animais pela produção dos seus meios de subsistência, logo produzem sua própria vida material, se tornando o que são de acordo com o modo de exteriorizarem sua vida. Assim, “o que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 2009, p.25), a qual surge com o aumento da população, implicando num intercâmbio entre os indivíduos e a forma de intercâmbio é solicitada pela produção.

Ainda de acordo com os autores acima, as relações internas de uma nação e entre nações estão atreladas ao grau de desenvolvimento das forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno, sendo que, no interior de uma nação, a divisão do trabalho expressa na separação entre trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola representa a separação e oposição de interesses entre campo e cidade. Depois disso conduz à separação do trabalho comercial do industrial. Essa divisão do trabalho leva à formação de diferentes grupos entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. Logo, “a medida que a divisão do trabalho se desenvolve, o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pela classe dominante” (DANGEVILLE, 2007, p.10).

Assim, temos a conexão da estrutura social e política com a produção.

A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas desses indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem material, realmente, como atuam [*tätig*], portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade. (MARX e ENGELS, 2009, p.30)

Nesse sentido, a produção das ideias, das representações e da consciência está diretamente ligada à atividade material e à linguagem da vida real dos homens, sendo eles os reprodutores de suas representações, ideias etc. como homens reais, da maneira que se “encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas.” (MARX e ENGELS, 2009, p.31), sendo dessa forma o ser dos homens o seu processo real de vida e sua consciência, o ser consciente.

Sendo assim, esses mesmos seres condicionados são também capazes de intervir na realidade provocando mudanças e transformações, pois a realidade é produzida pelos seres humanos e eles são capazes de promover um vir a ser diferente, pois não é o mundo que está sendo como dizia Freire (1978). A escola é um espaço para a construção desse novo projeto de sociedade.

Enquanto seres históricos, é indispensável repensar, para uma melhor compreensão do momento presente, em que contexto a organização educacional e a formação social e política acontece no Brasil. Calazans coloca:

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às ideias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores. (CALAZANS, 1993, p. 17)

Uma primeira observação importante a fazer, com relação à escola, é que no Brasil, segundo Teixeira (1988, p.35), “a escola surge, pois, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte.” Assim, fica evidente a vinculação entre escola e manutenção de uma ordem burguesa, ainda que e por isso se fez escola também para pobres, mesmo que tardiamente.

Logo, ainda nos dias de hoje o acesso à escola pública brasileira para todos permanece sendo um processo de conquista. Conforme pudemos perceber, a escola vem sendo conquistada com lugar a ser frequentado pela maioria da população e conforme vem se tornando acessível, temos as diferentes escolas para as pessoas de acordo com o status e condições financeiras da população.

As classes populares permanecem na escola pública e batalham para que essa escola lhes reconheça enquanto sujeitos com uma história específica, com meios de organização da produção de sua existência específicos e com saberes específicos. Assim, o povo do campo vem preconizando uma escola pública que lhes permita juntos construir um projeto educativo a partir do contexto em que estão inseridos, dessa maneira chegamos a EPdoC, gestada de maneira democrática, pois há um projeto de educação atrelado a um projeto de sociedade libertador e emancipatório.

Após essa retomada histórica deixando evidente o fato de estarmos atrelados ao modo de produção capitalista, havendo a divisão e exploração do trabalho e a escola como instituição na superestrutura, vejamos como os documentos que regem o sistema de ensino municipal de Canguçu trazem a realidade da comunidade e do campo em seus textos mantendo o diálogo com a participação, aqui mais especificamente as estratégias existentes na escola para que a comunidade esteja mais presente e participativa dentro da escola. Tal movimento viabiliza as trocas entre os segmentos da escola, assim a realidade da comunidade³⁴ permeia e ocupa espaços dentro da escola ou não.

³⁴ Realidade esta que podemos considerar uma realidade de agricultura familiar camponesa, porque as famílias da comunidade se identificam enquanto agricultores familiares pela organização do modo de produção familiar. Mas, são também agricultores camponeses. Nos Movimentos Camponeses esta discussão é forte, então Roberto Leher (SIFEDOC, 2012) fez uso do termo unindo as duas definições dizendo podermos falar de Agricultura Familiar Camponesa. As definições detalhadas destes conceitos podem ser encontrados no Dicionário da Educação do Campo, lançado em 2012.

Na Lei Orgânica Municipal, o artigo 155 apresenta que “Os currículos escolares serão adequados às peculiaridades do Município e valorizarão de sua cultura e seu patrimônio histórico, artístico, cultural e ambiental” (Lei Orgânica Municipal, 1990, p. 62).

A organização dos currículos nas escolas municipais de Canguçu se dá da seguinte maneira: Nos Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na dimensão globalizada com o Núcleo Comum de disciplinas, conforme artigo 26 da LDBEN nº 9.394/96, sendo elas: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Nutrição, Matemática, Educação Física, Arte e Ensino Religioso. Nos Anos Finais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, também há as disciplinas do Núcleo Comum conforme LDBEN nº 9394/96, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Arte e Ensino Religioso. Existe ainda uma parte diversificada com a Língua Estrangeira, Agricultura e Administração Rural (AAR) e mais uma que consta como componente a ser definido pela escola.

Nesse caso podemos constatar que a grade curricular nos Anos Finais tem certa flexibilidade permitindo que a escola crie uma disciplina de acordo com as necessidades da comunidade escolar. O processo de escolha dessa disciplina na escola em questão aconteceu de forma a ver com todos seus segmentos quais as suas sugestões e necessidades. Duas temáticas eram muito abordadas, uma delas trazer para dentro da escola a atividade agrícola e depois temas referentes à ética. Como já existe a disciplina de AAR, ficamos com a disciplina de Ética.

É claro que o contexto da comunidade, a realidade local atrelada à global extrapola os limites das disciplinas da parte diversificada, podem ser exploradas nas demais disciplinas, no entanto isso depende do trabalho pedagógico organizado pela escola e desenvolvido pelos docentes.

Às vezes, o grande engodo está no fato de se conhecer a realidade. A partir do momento em que os profissionais que atuam na escola realmente conheçam a realidade, essas limitações para romper com as barreiras postas por disciplinas, bem como para trazer as discussões do trabalho agrícola em forma de conteúdo para dentro da sala de aula, podem ser superadas. Para Kieling (2001), conhecer a realidade da comunidade é o ponto de partida para a Educação Popular estar sendo promovida. O autor discute essa necessidade ao discutir a formação dos professores na região sul do RS e avança dizendo que:

[...] caberia, por isso, descobrir formas que capacitassem nossos professores para tal empreendimento. Isso poderia evitar que, *com conhecimentos relativamente escassos*, se construam sistema bonitinhos de explicação, hiperpostos e hipotásticos às relações históricas que precisamos perceber e explicar, cabendo a alguns aventureiros bem falantes suprir com sua presunçosa autossuficiência as lacunas deixadas por nossas explicações. (KIELING, 2001, p.3)

A escola vem fazendo o esforço para olhar para essa realidade e conforme vimos no ítem anterior a falta de formação é de fato um problema para que se avance na construção de um gestão democrática na perspectiva da EPdoC. No entanto, é uma exigência que tenhamos o domínio material da realidade que desejamos mudar. Ao prosseguirmos veremos os limites que estão postos.

Vejamos o que consta no PP da escola que considere a realidade da comunidade. Na metodologia somos informados que:

[...] a escola adota o desenvolvimento de projetos voltados ao meio rural com temas que enfatizam a sustentabilidade e a produtividade no campo. Onde os educandos realizam pesquisas e constroem seu conhecimento com base nas informações obtidas e nos experimentos realizados (PP, Canguçu Velho 2010-2012, p.6).

Enquanto nos objetivos específicos temos que :

[...] desenvolver projetos que beneficiem e integrem a todos segmentos da comunidade escolar; conscientizar a comunidade escolar para a importância de rever o destino do lixo na propriedade; englobar a comunidade escolar em geral em práticas que valorizem a atividade agrícola, de maneira que percebam a importância do momento em que se vive, sendo urgente uma mudança de atitudes no que diz respeito ao meio-ambiente para que continuemos tendo qualidade de vida; proporcionar momentos de reflexão e práticas voltadas ao meio rural no contra turno; valorizar e respeitar a cultura local. (PP, Canguçu Velho 2010-2012, p.9).

Nas metas a realidade local é contemplada ao:

[...] adequar as disciplinas à realidade do aluno; perceber que integrantes da comunidade escolar estão revendo suas atitudes em relação ao meio ambiente e aos demais projetos trabalhados, a fim de buscar uma melhor qualidade de vida; dar ênfase para temas relacionados à Educação Rural mostrando os benefícios de se trabalhar com a diversidade de culturas; relacionar o conhecimento adquirido na escola com o cotidiano vivido em casa; reavaliar constantemente as atividades realizadas na horta e de acordo com resultados buscar a reformulação; produzir mudas de frutíferas resgatando espécies crioulas e árvores nativas da região para que sejam disseminadas na comunidade; participar e promover eventos da cultura alemã; respeitar os feriados da localidade; proporcionar passeios culturais e científicos com a comunidade escolar; realizar trabalho de campo visitando cada família da comunidade. (PP, Canguçu Velho 2010-2012, p.10-11).

Podemos perceber que a realidade local está relacionada nos documentos a questões ambientais, culturais, a temas relacionados às atividades agrícolas, à Educação Rural e à diversificação das culturas na propriedade ao fazer relação do conhecimento escolar com o de casa; Não seria o contrário? Contudo, a discussão está esvaziada de conteúdo político, pois os dados

indicam que a cultura não é trabalhada para além do folclore, bem como as disputas político-econômicas entre agricultura familiar camponesa e o agronegócio. Assim se confirma uma leitura da realidade frágil ainda, em que as reflexões estão no tempo/momento imediato, apenas locais, sem as conexões com políticas de governo nacionais e internacionais, sem a discussão da exploração capitalista, do modo de produção, da divisão do trabalho, que são pontos centrais para uma educação libertadora.

No PP, as atividades agrícolas, o contexto rural e mesmo uma Educação Rural são constantes no texto, manifestando no documento o interesse e a abertura para o contexto que cerca a escola dentro das salas de aula, no currículo e em projetos. Na escola há alguns projetos promovidos pela SMEE, sendo o ‘Projeto Verde É Vida’ proposto e financiado pela Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA). Ainda que haja projetos pensados para a escola, é importante que a escola tenha os seus, e os tem, pensados em conjunto de acordo com o contexto das famílias de seus alunos, que aliás são sempre o foco de toda e qualquer atividade desenvolvida na escola - os alunos e seu processo de ensino-aprendizagem. Se a opção é por uma nova visão de mundo, o caminho parece ser:

[...] ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente. Só assim se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino. A superação a ser empreendida a esse respeito guarda paralelo com a destruição que precisa ser feita do fetichismo da mercadoria no mundo das relações sociais. A circunstância de que esse fetichismo não consiste apenas em que as relações se dão como relações entre coisas, mas são, de fato, movidas por meio de coisas, implica que não basta tomar consciência da situação para que o fetichismo se desmanche. É preciso uma prática que mude a realidade. Mas aquela consciência se põe como condição imprescindível dessa *práxis*. (PARO, 1999, p.118-119)

Esse movimento pode e deve ser proposto pelos educadores da escola em seu fazer pedagógico constantemente, quer seja nas aulas ministradas ou nas atividades dos projetos existentes na escola. Os conteúdos não estão fechados por uma grade curricular, podem e devem ser abordados criticamente, dialogando uns com os outros, observando a politicidade presente neles.

É ainda fundamental observarmos a existência de dicotomias nos textos presentes nos documentos. Por hora transparece maior envolvimento da comunidade e seu contexto dentro da escola e por horas parece haver extensões da escola para a comunidade, quando na verdade os alunos e seus pais, as famílias da comunidade sabem e conhecem o entorno que as cerca.

É preciso avançar nesse ponto passando para a leitura de mundo, ou melhor, partindo da leitura de mundo (FREIRE, 1978) das famílias e aprofundando essa leitura, que se pensa crítica dentro do espaço escolar, pois as famílias buscam na escola o que lhes cabe, trazer para seus filhos e

filhas o saber historicamente sistematizado, sendo assim, as discussões em torno da realidade local vinculada à realidade global são de responsabilidade e compromisso da escola para que ela cumpra sua função social, que compreende possibilitar o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado de acordo com Saviani (1996) e Paro (2000), tendo em vista a emancipação.

No livro ‘Pedagogia: diálogo e conflito’, Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães vão dialogando acerca de questões importantes de educadores(as) e colocam que os pensadores tradicionais e os liberais evitam o debate de questões ideológicas da pedagogia, focando suas análises nos ‘conteúdos’ do ‘saber sistematizado’. Contudo,

para aquele educador que reconhece a contradição fundamental da sociedade capitalista, não pode haver outra possibilidade senão a de colocar a sua ação educativa a serviço da superação dessa contradição. Assim como os pedagogos burgueses procuram manter seus educandos afastados das lutas sociais, os pedagogos que não escondem o caráter de classe de sua ação educativa tomam partido, desmistificando o caráter de classe da pedagogia burguesa e propondo o engajamento dos educadores educandos na efetiva transformação dessa sociedade. Como já dizia Wilhelm Reich em 1934 (p. 12), "a aquisição da consciência de classe pelas camadas oprimidas da população é a primeira condição para uma transformação revolucionária do sistema social em vigor". (GADOTTI, 1995, p.14)

Muito bem, mas a formação dos educadores lhes amplia a leitura de mundo, permitindo a aquisição da consciência de classe para que possam estar engajados na transformação social? Uma formação rasa e deficitária dificulta a construção da gestão democrática e não garante esse aprofundamento que aqui nos está evidenciado como fundamental para que a realidade da comunidade local esteja dentro do espaço escolar.

Nada de inovador se está apresentando nesse sentido, Ribeiro (2010b) traz em seu texto as fragilidades quanto à formação de educadores que trabalham no campo havendo a exclusão do trabalho agrícola da educação escolar. Para ela o que contribui para essa deficiência é o fato de no Ensino Médio, na modalidade Normal e nas Licenciaturas, não haver disciplinas nem como tema transversal que façam a relação com o mundo do trabalho.

Para além de ser reconhecido enquanto importante a formação crítica, avançando para a análise crítica dos abusos que acontecem com os camponeses(as) em detrimento do desenvolvimento do sistema capitalista, “não há como separar a escola da agricultura camponesa. É uma questão estratégica de desenvolvimento e modernização. É uma condição essencial da democracia” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.68).

Nessa perspectiva, prossigamos para a leitura da comunidade e dos membros do Conselho Escolar quanto ao espaço existente na escola que trabalhe com a realidade local, para irmos dialogando.

O diretor reconhece que precisa melhorar, mas afirma que existe espaço para dialogar sobre a realidade local no cotidiano da escola. Ela aponta a importância desse trabalho ser coletivo, juntamente com a coordenação e professores e aponta os professores como centrais nesse processo pois são eles que estão diretamente na atividade pedagógica com os alunos. “O professor tem que querer. Nem todas tem o gosto pelo cultivo” (ENTREVISTA E, 2012).

Essas colocações nos fazem repensar o tempo para formações e as condições de trabalho do professor. Ele, geralmente com alta carga horária, planejamento a ser feito, tempo para deslocamento de uma escola até a outra, baixa remuneração, dentre outras condições que precarizam seu trabalho, nem sempre consegue ir em busca da formação que lhe dê condições de desenvolver na escola um trabalho com vista à emancipação. Nesse sentido, credibilizamos o processo formativo construído no ambiente escolar como forma de contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Os pais também reconhecem os limites existentes quanto a verem a realidade dentro da escola e dizem que se “trabalha a realidade na horta, tem algumas atividades, mas poderia ser melhorado” (ENTREVISTA A, 2012). Na sequência sugerem que para melhorar é necessário o envolvimento das autoridades, pais e professores. A horta poderia contribuir para qualificar a merenda, pode ser trabalhada a agroecologia, pois precisamos aprender com outras realidades. Os professores poderiam trazer mais a realidade do campo para dentro da escola (ENTREVISTA A, 2012).

Esses dois segmentos expressam haver limites postos para o trabalho da realidade camponesa na escola. Os pais demonstram ter bastante clareza disso e ainda o que se apresenta é a ausência de um diálogo entre os segmentos. A necessidade do professor assumir o compromisso pedagógico e político ao trabalhar a realidade na escola já foi apontado acima, mas, se os segmentos entre si não dialogarem a respeito dos problemas, das possibilidades, dos cultivos, das angústias, dos saberes, sabores e dissabores, impedem o pensar da escola no coletivo. É fundamental que se estabeleça o diálogo crítico, construtivo e amoroso (FREIRE 1978). Sem isso o ato político dos sujeitos está comprometido, bem como a gestão democrática.

Avancemos para os demais segmentos. O professor assinala a disciplina de AAR, onde os alunos trabalham na horta, cultivam árvores, cuidam do pátio além de mantê-lo limpo fazendo mutirões para o recolhimento do lixo. Para os alunos os espaços que contemplam a realidade deles

são a disciplina AAR e projetos da escola. A funcionária diz que existem os espaços, mas deveria haver mais com mais trabalhos participativos, como: palestras e cursos sobre saúde, agricultura e lazer. O coordenador aborda com estas palavras: “Nos projetos a gente procura puxar ganchos, não que se trabalhe totalmente a Educação do Campo, mas vai puxando ganchos, tem a horta, o minhocário” (ENTREVISTA B,2012).

Novamente aparece o reconhecimento dos limites e podemos dizer que são apontados limites, uma vez que o espaço em que se trabalha a realidade na escola é basicamente uma disciplina, a disciplina de AAR e em atividades de projetos da escola. Ainda aparece o desconhecimento da Educação do Campo, que mesmo com as diretrizes em vigências desde 2002, as escolas em que os Movimentos Sociais Populares não estão mais presentes forjando sua implementação ficam no desconhecimento das mesmas, porque algumas secretarias municipais de educação não têm feito esforço nenhum para torná-las conhecidas e viabilizar sua implementação. Somente o coordenador demonstra conhecê-la e afirma que não se contempla a mesma na escola.

Mais uma vez precisamos reconhecer que:

[...] o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. (PARO, 2000, p.76-77)

Temos a escola dividida em segmentos com dificuldades de dialogarem porque se mostram ‘cada um fazendo a sua parte’ da melhor forma possível, logo isso aponta a divisão social do trabalho em que o saber pedagógico e o saber camponês parecem dissociados de seus produtores. Os professores estão muito concentrados em atender a demanda imediata e não têm clareza de que os conteúdos e as aulas estão relacionados a uma totalidade, a uma visão de mundo, a uma concepção de mundo, que a vida escolar está atrelada a um contexto histórico, social, político mundial, a um sistema socioeconômico explorador, conforme Saviani (1996).

Outro apontamento importante presente na grande maioria das falas com relação à realidade estar contemplada dentro da escola é referente à cultura. Consideram principalmente o FESTIVAL e a Ciranda Estudantil Nativista (CIENA) como espaços importantes. A conotação desses eventos está basicamente em retomar a memória dos antepassados, o que é positivo. Entretanto, precisa haver a compreensão de cultura, a discussão da mesma relacionada à sua história, aos fatos e atos políticos, sociais e econômicos da época. Sem isso a cultura passa a mera representação folclórica.

Aliás, o Estado vem fazendo isso historicamente com a cultura das classes populares, com índios, negros, caipiras, camponeses.

De acordo com Brandão (1983), o poder de Estado usa de caminhos para trabalhar com a cultura popular de maneira a não participar de suas ações políticas, tratando-a como um produto e negando sua dimensão social. Assim, trata a cultura popular como memória nacional a ser preservada e protegida. E outra forma, perigosa, mas esperançosa, é a de trabalhar com a cultura como um processo, com “condições reais de criação e reprodução através do trabalho de agentes vivos e ativos”(Ibid., p.52-53).

Assim, ainda de acordo com o autor acima,

[...] o papel do projeto democrático de cultura é o de fortalecer o agente individual e coletivo da cultura. a) tomando-o como sujeito preferencial dos projetos de cultura; b) garantindo as suas condições de produção autônoma e participação nas decisões no âmbito local, regional e nacional sobre a cultura; c) estabelecendo relações substantivas entre *dimensões de cultura* (educação básica e cultura local, como na “Proposta”) e entre dimensões de cultura e outras dimensões da vida social. [...] O primeiro é a necessidade de a cultura ser compreendida e trabalhada nos contextos sociais de sua produção, como uma totalidade. O segundo é a exigência de que a política de cultura seja um instrumento consistente de participação na luta pela redução de desigualdades sociais e no processo de acentuação de diferenças culturais. Uma coisa aponta para a construção da democracia participativa. A outra para a construção da democracia da cultura. (BRANDÃO, 1983, p.55-56)

Em resumo, temos apontamentos para a falta de formação da equipe para que se possa estar discutindo a cultura dentro da escola, trazendo mais as atividades do campo para dentro dela. Está se confirmando a necessidade de formação em Educação Popular do Campo, bem como para a gestão democrática. Ainda, as mudanças frequentes na equipe de trabalho dificultam um enraizamento do sujeito nas propostas da escola. Assim, a escola tem focado em temáticas que são de domínio do grupo de trabalho, como a educação inclusiva. O lixo, seu recolhimento e destino na propriedade é tema muito discutido e presente na comunidade que se sente chamada a pensar um destino correto para ele na propriedade. A cultura enquanto discussão dentro da escola está reduzida ao folclore.

Daí pensemos novamente na dificuldade dos docentes de dialogarem, pois sua formação foi repressiva, antidialógica, tradicional. Como nos coloca Freire (1978), uma formação bancária lhes tolhe a capacidade de participação quando esse espaço não lhes é permitido, parece que não possuem esse direito.

Então, temos reflexos dessa formação em todo processo formativo escolar, na gestão contemplando as atividades administrativas e pedagógicas. Para que seja superado tal processo, é

exigido um repensar diário das práticas educativas de toda a comunidade escolar para que possam estar ressignificando-as. Urge um processo formativo que leve ao despertar da consciência crítica da realidade vivida no cotidiano atrelada a condicionantes globais que interferem diariamente em seu modo de vida, seu modo de produzir e reproduzir sua existência.

Dessa forma, as estratégias para o fortalecimento da participação podem nos dar mais elementos para vermos como vem acontecendo o processo de gestão da escola e como contempla princípios e métodos da gestão democrática e da EPdoC.

Assim, enquanto estratégias, para o diretor, as reuniões são centrais, havendo o cuidado para com os horários que são mais adequados a cada período do ano, devido à demanda de trabalho e também com a periodicidade com que são chamados os pais, pois é preciso que a escola se organize de acordo com a realidade dos mesmos. Tem uma reunião geral a cada final de trimestre com a entrega de boletins. Há também as datas comemorativas em que se procura proporcionar algo para a comunidade e discutir assuntos referentes às datas. “A gente tenta se adaptar aos melhores horários, sobre isso eu conversei muito com Seu X, presidente do Conselho. Tem a festa que domingos dá muito mais gente” (ENTREVISTA E, 2012).

Para o funcionário, professor, alunos e coordenador, são as reuniões realizadas, encontros aproveitando datas comemorativas, a entrega dos boletins com reunião geral, a prestação de contas de investimentos feitos e a serem planejados, esclarecendo os feitos administrativos na escola que servem como o diferencial no trabalho desenvolvido na escola. Já os pais mencionam os mesmos espaços e acrescentam a importância da presença dos professores e seu envolvimento.

O coordenador fala também da distribuição de tarefas, como aconteceu na encenação cultural feita no FESTICAL em que os pais estiveram encenando e organizando o cenário. Ela sugere que se deveria chamar os pais para ajudar no cultivo da horta, uma vez que uma das famílias produz verduras e legumes para a comercialização e o aluno demonstra saber bastante a respeito do cultivo das mesmas, para mutirões, como já aconteceu para fazer a horta, para a quadra de vôlei, dentre outras atividades, para decidir prioridades etc. Uma das preocupações é a ausência de lazer para os jovens na comunidade e pensa-se, junto à comunidade da igreja que fica ao lado da escola, em organizar um grupo de jovens com alunos que pertencem àquela comunidade religiosa.

A escola quer e busca os pais e a comunidade para dentro de seu espaço, tomando cuidado para chamá-los em horários em que seja possível haver mais participação deles respeitando os períodos mais adequados à comunidade, e se apresenta repleta de atividades. As reuniões, sendo gerais, com o Conselho Escolar, com professores e alunos, são as mais cogitadas pelos segmentos,

sendo centrais no processo de fortalecimento de participação da comunidade. As datas comemorativas, a entrega de notas e pareceres, a organização, realização e participação em festas, vêm em seguida. Acontece também o movimento de participação dos funcionários, corpo docente e gestor da escola nas atividades da comunidade, como: festas de casamento, confirmação, bodas de prata e ouro, atividades culturais e das igrejas.

Enfim, o que podemos perceber de frágil são as discussões com relação às atividades pedagógicas por estarem pouco presentes nas estratégias mencionadas pelos entrevistados. Existe uma carência de reflexões sobre o conteúdo dessas atividades todas, de ver como elas se articulam em busca de um avanço na relação da escola com a comunidade, bem como rumo à qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, afinal o objetivo da escola ainda é o ensino. São muitas atividades planejadas, porém estão como se soltas, sem unidade, falta amarrar essas atividades todas com uma proposta educativa, amarrá-las com clareza às atividades-fim da escola para que assim o dispêndio de esforços esteja focado numa perspectiva, a da transformação social, ou permanecemos promovendo a educação bancária, conforme Freire (1996), apenas reproduzindo saberes.

Esse processo pode ser reflexo de uma certa verticalidade ainda presente nas relações estabelecidas na escola. Talvez tenhamos uma organização hierárquica, ainda que com esforços para que haja o fortalecimento da participação de toda a comunidade. Nesse caso, questionemos o modelo de direção das escolas públicas e repensemos a função da escola, pois

[...] numa empresa em que o fim é a dominação, não há incompatibilidade nenhuma entre meios e fins quando as relações de trabalho se dão de forma hierarquizada e autoritária, tendo em vista um mero controle alheio. Aí, a coordenação do esforço humano coletiva é vista sempre de forma exterior ao processo e aos interesses dos que se dedicam à busca dos fins da empresa. Na escola não, se esta é uma instituição verdadeiramente educacional. (PARO, 2000, p.111)

Nesse sentido, de acordo com Paro ainda, somos levados a repensar o papel do diretor da escola pública tal qual vem sendo apresentado, como detentor de autoridade e de comando, mas sem poder para viabilizar o atingimento dos objetivos educativos. Centraliza as decisões e acaba mostrando-se autoritário e um burocrata do Estado.

A educação justa para a classe trabalhadora é conquista da sociedade, bem como uma gestão participativa. Conforme já pontuava Paludo (2001), em meio à sociedade capitalista é imprescindível a superação da ideia de que a educação cumpre com seu papel de democratização e transformação da sociedade, mas deve ser vista como legitimadora, mantendo e colaborando com a divisão de classes, com os privilégios sociais, com as necessidades do capital, pois a direção que

assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais.

No entanto, mesmo com todos os condicionamentos a comunidade escolar demonstra estar atenta as melhorias possíveis na escola.

Dessa forma, na sequência, vejamos as considerações trazidas por toda a comunidade escolar quanto às melhorias que sugerem necessárias na escola para que ela atenda a realidade do campo e da comunidade local. Estaremos enumerando em ordem decrescente cada uma das solicitações e/ou sugestões. Assim, tivemos as seguintes evidências dos segmentos:

Os alunos, conforme consta no gráfico abaixo, trouxeram o Ensino Médio na comunidade, a coleta seletiva do lixo, questões ambientais, professores que conheçam a agricultura, reformas estruturais, melhorias no transporte escolar, ensino superior, qualificação das estradas, mais segurança na escola e no entorno, atendimento a saúde na comunidade havendo posto de saúde, principalmente com médicos e dentista e acesso à tecnologia.

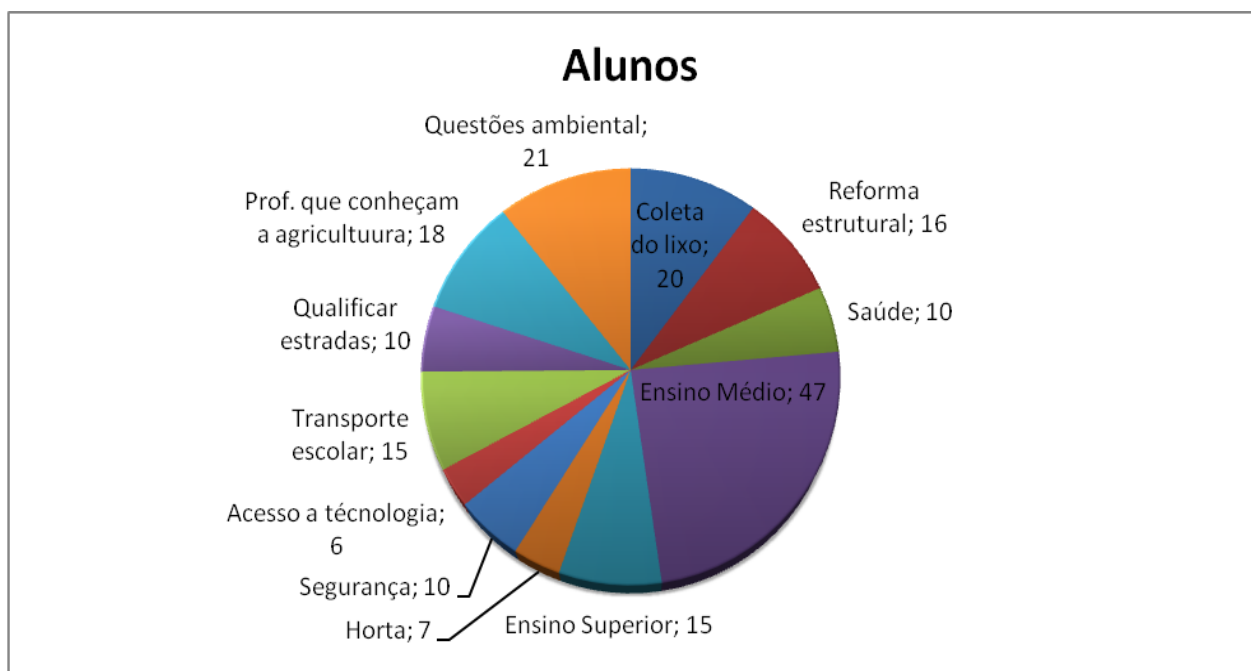


Figura 7. Gráfico 6 – Considerações dos alunos sugeridas para melhorias na escola.

Fonte: da autora

Surgem mais elementos nos pedidos dos alunos que são de responsabilidade do Estado ao invés de serem da escola, como o Ensino Médio na comunidade, posto de saúde. Isso sugere que a vejam como um meio de acesso às políticas públicas tendo a escola como representação do Estado

na comunidade. Pedem professores que conheçam a agricultura, melhoria no transporte escolar, a horta produzindo, discussão de questões ambientais, acesso à tecnologia, como sendo necessidades diretas que de imediato a escola pode e deve atender.

Ao pedirem professores que conheçam a realidade é preciso vermos outra questão. De onde vêm os professores? Todos são moradores na cidade. Dentre as dezessete pessoas que trabalham diariamente na escola, contando com funcionários, professores, equipe diretiva, todos residem na cidade e poucos têm a vivência camponesa mais incorporada. Os que tiveram essa vivência no campo, tiveram-na da infância até a adolescência, momento em que para que pudessem continuar estudando precisaram sair do campo pela ausência da oferta de ensino na comunidade ou nas proximidades e não mais voltaram a residir ali.

Esse fato implica o que Ribeiro (2010 b) chamou de ‘cidadanização’³⁵. Logo, o ensino distante da realidade do campo é recorrente e fato comprovado em muitas pesquisas. Mais uma vez reforçamos sua existência. Historicamente os povos do campo receberam atenção do Estado quanto ao acesso à educação, à escola, tardiamente e quando receberam foi uma extensão da educação urbana. Isso requer reconhecermos que para além dos olhares de pesquisadores a comunidade está reclamando seu direito historicamente negado. Estão reivindicando uma educação de qualidade a partir do seu contexto sócio-histórico-cultural.

Os pais, conforme o gráfico, apontam para o Ensino Médio na comunidade, educação de maneira a dar condições de continuidade dos jovens no campo, recolhimento do lixo, cursos para a realidade do campo, melhorias no transporte, estrutura, segurança, atendimento à saúde na comunidade em postos de saúde e alguns consideram estar tudo bem.

³⁵ A expressão cidadanização da educação rural aparece na fala da diretora de uma escola de Ensino Fundamental do município de Piratini/RS, confirmando o que os agricultores vem denunciando, a educação urbana oferecida na escola rural. (RIBEIRO, 2010 b)

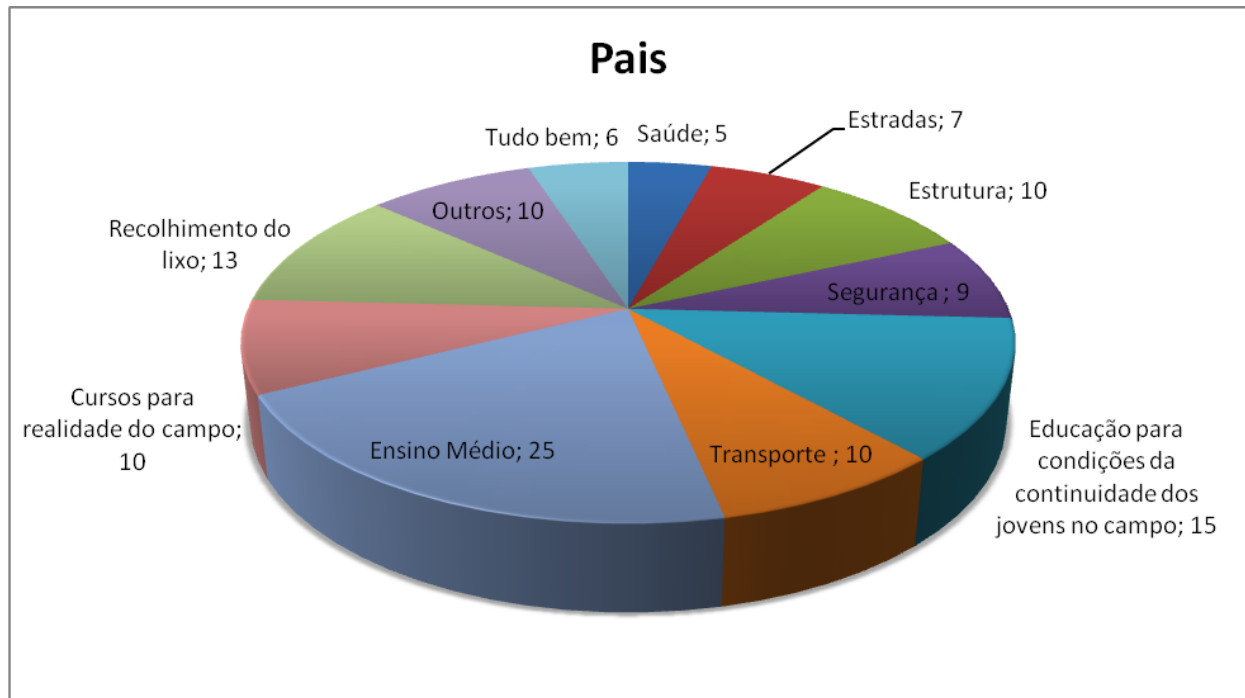


Figura 8. Gráfico 7 – Considerações dos pais sugeridas para melhorias na escola.

Fonte: da autora

Nesse contexto, trazemos uma fala do professor que acredita ser necessário que os pais incentivem mais seus filhos ao estudo,

[...] só que a gente acha que poderia ser maior essa participação, eles incentivarem mais ainda do que estão incentivando, não são todos na sua totalidade, eu acho que tinha que ter mais incentivo por parte dos pais, deles acharem importante o estudo, valoriza. Em algumas famílias não está acontecendo. *Porque tu achas que eles não valorizam e tem essa dificuldade e tem essa resistência ao estudo?* Talvez porque eles não tiveram oportunidade. (ENTREVISTA C, 2012)

Essa manifestação do professor, diria mesmo que preocupação por parte de alguns educadores, é constante na escola, a comunidade fica próxima à cidade, são 5km apenas e sempre tivemos um índice baixo de alunos a cursarem o Ensino Médio depois que finalizam o Ensino Fundamental, o que nos levava a acreditarmos que havia desinteresse, o que os dados acima desmentem, desmistificam. O interesse há e está posto por alunos e pais, as condições para a continuidade dos estudos e o ensino que a escola oferece para os filhos do campo é que estão em desacordo com as necessidades e interesses dos pais e dos alunos.

Em conversas informais os pais manifestam seu receio em permitir que os filhos se desloquem até a cidade porque existe a ameaça da drogadição, prostituição e do desinteresse pela vida no campo e atividades agrícolas. Os pais dizem que ‘têm medo que os filhos se percam’.

Como a escola nunca trouxe o modo de vida do agricultor camponês, sendo tão importante quanto qualquer outro, os jovens se encantam pelo que sempre lhes foi dado como o fantástico mundo do progresso, da civilização e da oportunidade: a cidade. Logo, abandonam o campo saindo de um espaço em que já estavam às margens para permanecerem em outro espaço mais marginalizados, sendo roubado o seu direito de Ser Mais, conforme reflete Freire (1978).

Os pais sabendo disso têm grandes receios em liberarem seus filhos para estudarem na cidade e por isso pedem o Ensino Médio na comunidade, pedem educação que viabilize a permanência do jovens no campo, professores que conheçam a realidade camponesa, dessa forma pedem sua realidade contemplada na escola. Eles querem sim, que seus filhos estudem, mas de maneira a esse estudo ter sentido para eles.

Sendo assim, há necessidade dos pais aprofundarem os debates sobre educação e trabalho e o papel deles diariamente presente na formação de seus filhos bem como na construção ou não de uma escola do e no campo. Sem a leitura crítica não é possível construir a escola no/do campo.

Por fim, a equipe diretiva, os professores e funcionários, conforme indica o gráfico, consideram necessário: o Ensino Médio, dias de campo na realidade local, inovação, professores qualificados, políticas públicas adequadas, reforma da estrutura escolar.



Figura 9. Gráfico 8 – Considerações dos funcionários e professores sugeridas para melhorias na escola

Fonte: da autora

No diálogo mais amplo, os professores demonstram fragilidades sobre a compreensão da função social da escola, das suas atividades-meio e atividades-fim. A comunidade pede uma educação diferente, o próprio sistema pede uma educação diferente e os professores que deveriam ser os protagonistas, provocadores da mudança, estão paralisados. Kieling (2001) nos ajuda a pensar a questão. Enquanto defende uma formação de professores comprometida com as classes populares e com a produção do conhecimento, questiona:

Qual a qualidade dos conhecimentos que desenvolvemos em nossas licenciaturas? Que conceito de formação histórica está presente nas concepções de currículo como desenvolvimento da erudição? Qual o papel da prática histórica das pessoas na constituição do conhecimento? E, não menos importante, em que consiste afinal o senso comum, e qual seu estatuto na elaboração do conhecimento científico escolar? (IBID., p.4)

Na sequência, o autor esclarece essas questões metodológicas, afirmando que o respeito aos educandos supera a ingenuidade de acreditar que tudo que ele faz ou diz implica imediatamente no desvelamento da realidade e nem mesmo as falas dos professores nas universidades implica em resolução automática do conhecimento. Assim, quando estamos diante de problemas e/ou limites, isso alude a construirmos “com os recursos da historiografia e a experiência dos grupos populares a nós disponibilizada, categorias que, questionando a aparente fixidez das relações históricas, nos desafiem a ir além, a explicar a dialética da realidade” (KIELING, 2001, p. 5).

Sendo assim, a formação dos educadores e demais funcionários da escola, o diálogo com toda a comunidade são atividades constantes na prática do gestor da escola do campo das quais precisa estar ciente, pois os recursos humanos e a qualidade de seu trabalho representam o grande diferencial no contexto da proposta de cada escola. Na escola no/do campo a formação é a construção do perfil do educador do campo. Assim, o acesso ao conhecimento garante ensino de qualidade, além de oportunizar o aprofundamento sobre as temáticas da gestão democrática e da EPdoC.

Nossas graduações e especializações, em geral, não dão conta de promover a formação de acordo com os diferentes contextos que se apresentam no cotidiano da escola e diante dos interesses da burguesia, que na atualidade são ditados pelos organismos internacionais que financiam e definem as regras para nosso sistema de ensino. Conforme reconhece Ribeiro (2001), é imprescindível trazermos para a discussão a formação de professores, independente de serem da cidade ou do campo, a formação “está profundamente condicionada às condições em que nosso país se encontra enquanto prisioneiro de dívidas com o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial” (Idem, p.430), os quais ditam as regras para a educação brasileira possuindo significativa influência nas políticas públicas.

4 CAMINHOS QUE CONSTRUÍDOS NO COLETIVO AMPLIAM HORIZONTES E PERMITEM NOVAS ORGANIZAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR COMO SENDO DEMOCRÁTICO

No fundo, buscava um diálogo [...] no sentido de abrir canais de participação democrática [...] na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 1999)

Trouxemos no capítulo anterior as relações no espaço escolar, as suas mediações na gestão democrática da escola pública do campo, observando atentamente os condicionamentos presentes nas relações estabelecidas no cotidiano. Através da análise documental e dos dados da pesquisa, passamos a aprofundá-los, tendo em vista os movimentos existentes que potencializaram e podem potencializar a gestão democrática na escola pública do campo, na perspectiva da EPdoC.

Assim, uma série de interrogações nos inquieta, exigindo respostas: Gestão democrática da escola pública do campo para quê? Para quem? Como?

Primeiro, para que estejamos disseminando e ampliando a compreensão de democracia para além da representativa, pois precisamos expandir os espaços sociais em que a mesma acontece, permitindo às classes populares que assumam a construção de uma nova hegemonia na sociedade. Segundo, para toda uma sociedade, aqui em específico para a classe trabalhadora, povo usuário da escola pública do campo, povo que se constitui no limite da opressão do sistema. E ainda, para que se desenvolvam as condições necessárias para através da união dos sujeitos, seja construída no espaço da escola pública a gestão democrática, com base nos princípios da EPdoC. Desta forma, discutiremos a escola pública, enquanto espaço de construção da democracia participativa no coletivo, estabelecendo o diálogo constante entre todos os segmentos da comunidade escolar e a EPdoC como uma perspectiva inovadora vindo a consolidar-se historicamente pelo forjar da classe trabalhadora, através da luta por uma educação emancipadora.

4.1 A ESCOLA PÚBLICA ENQUANTO ESPAÇO DEMOCRÁTICO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1978)

Ao termos a escola pública, enquanto espaço de possibilidade de construção de um novo projeto educativo e societário, visando-a como sendo democrática, a premissa de Freire colocada acima é um dos muitos aspectos indispensáveis a serem considerados nas reflexões e na prática pedagógica e administrativa da escola. Tendo em vista a necessidade de romper com a dicotomia professor/aluno, educando/educador e nos colocarmos enquanto sujeitos históricos aprendentes, em constante diálogo uns com os outros, conforme Freire (1978). Nesse sentido, a escola pública do campo suscita fecundo diálogo na comunidade escolar para que se viabilize a superação das contradições presentes no seu cotidiano que implicam em relação antidialógica e opressora, superando-as pela prática da educação libertadora.

No entanto, para fins de esclarecimento, é importante distinguirmos a escola da educação. Guareschi (2003) diz que a escola é a instituição superestrutural, geralmente controlada pelos detentores do poder e que quando a escola não executa as políticas e os interesses desse grupo ela sofre pressões, é censurada, reformada e até mesmo fechada. Então, a escola seria o aparelho ideológico do capital. A educação “significa pois o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar para fora duma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa”(Ibid, p.100).

Assim, mesmo que o capital, através do Estado, tenha o domínio sobre a instituição escola, conforme já vínhamos trazendo nos textos anteriores, o processo educativo pode ser construído, tendo em vista um projeto educativo libertador, em que os sujeitos da instituição se reconheçam enquanto classe trabalhadora, sujeitos históricos num vir a ser, a *Ser Mais* (FREIRE, 1978).

Não desconsiderando, a importância de reconhecermos os limites existentes quanto à democratização de uma boa educação sem que haja distinção de classes, tendo em vista que é a própria desigualdade social um dos condicionantes que demandam nossa atenção e esforço no sentido de encontrar alternativas no cotidiano da escola, pois mesmo estando amplamente expandido o acesso à escola pública nas últimas cinco décadas, observamos na realidade educativa que ainda não garantimos o acesso e a permanência das classes populares dentro da escola. Logo, haver vagas não garante, permanência nem qualidade de ensino na escola.

Segundo Esteban (2007), ao refletirmos a respeito da escola pública brasileira, não podemos deixar de mencionar as articulações com as classes populares e com a dinâmica da produção do fracasso escolar. Enquanto sociedade que vive em democracia, cabe às classes populares a luta por seus direitos garantidos para além da utopia e presentes na materialidade, uma vez que a legislação está para atender aos interesses da burguesia (RIBEIRO, 2010; CHAUI, 2000).

Com o advento do reconhecimento da escolarização, surgem políticas públicas de garantia ao acesso à escola. Porém, as práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos. No entendimento de Vale (2001, p. 103), “as causas dessa “expulsão escolar” devem ser analisadas de forma séria e responsável, buscando suas origens no quadro social e político do país”, no qual a sociedade está em disputa por espaços de participação do povo dos processos de governo.

Dessa forma, relembremos o texto ‘Para além do capital’, de Mészáros (2008), que dialoga com Emir Sader, o qual ressalta que, no sistema capitalista, “a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos” (p.16).

No decorrer da pesquisa pudemos perceber na materialidade a expressão da influência do sistema capitalista no cotidiano da escola. Pelos documentos analisados o Estado menciona e implementa a gestão democrática nas escolas, mas na perspectiva do capital, tanto que somente os pais expressaram compreender a gestão democrática enquanto participativa e todos os demais segmentos do Conselho Escolar demonstraram compreensões na perspectiva do capital. O gestor está posto pelo Estado como sendo o grande responsável por todo funcionamento da escola, conforme Paro (2000).

Assim, a potencialidade da gestão democrática participativa nesse espaço educativo está no esforço da comunidade em estar aberta à escuta e à fala. Com todas as limitações, existe esse movimento estabelecido na escola. É necessário politizar o cotidiano, conforme bem coloca Miguel Arroyo, tornando possível desmistificar muitos mitos e tornar mais claras as ideologias presentes no dia-a-dia. Situações cotidianas que,

[...] nos advertem para a necessidade de politizar o cotidiano, as práticas, as estruturas escolares e as competências. Politizar a escola, o próprio direito popular à educação, ao conhecimento e à cultura, politizar o direito da vivência digna da infância. Politizar mais as vivências e sentimentos, o ambiente físico, os estilos de vida, a ocupação dos tempos, o acesso à leitura, ao lazer, à cultura, à qualificação dos próprios educadores (ARROYO, 2002, p. 207).

Esse movimento exige consciência política, clareza do papel social, da identidade e função articuladora, do gestor da escola. No cotidiano, com as inúmeras determinações sociais, é fundamental que a comunidade escolar esteja ciente da realidade que os cerca, da globalização e das ideologias presentes na realidade para a organização deste coletivo. Nesse sentido o gestor da escola está posto como sujeito central, viabilizando a descentralização do poder no processo de gestão. Ainda, “considerando o significado da escola numa visão marxista de classes sociais, percebemos que a escola traz consigo os reflexos das contradições próprias do sistema capitalista” (VALE 2001, p.17).

A escola pública, conforme mencionado acima está vinculada, ao Estado, a seu sistema nacional de educação e aos organismos internacionais envolvidos diretamente no financiamento e criação de políticas públicas educacionais. Ela possui ações planejadas, com intencionalidades ideológicas para com a população que atende e/ou deixa de atender. Tais relações acontecem em campos minados de disputas. Sader questiona: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público - , se não for para lutar contra a alienação?” (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

Nesse espaço, para haver a luta contra a alienação, é necessária uma comunidade com capacidade para fazer a leitura crítica do seu entorno. Conforme evidenciaram os dados no capítulo anterior, a compreensão da maioria dos segmentos da escola ainda não superou a lógica do processo democrático representativo, o que indica a necessidade de ampliação do diálogo freireano na comunidade escolar.

A escola enquanto instituição do Estado, pelos condicionamentos apontados, não propõe a transformação social. Seguramente esta precisa ser construída pelos sujeitos que a constituem nas constantes ações e reflexões cotidianas do processo pedagógico e administrativo da instituição, se tornando espaço em que estejam “os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – assumindo como tarefa educacional a “transformação social ampla e emancipatória” (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

Na mesma perspectiva de Mézáros, podemos sublinhar o que Freire (1996) também destacava com relação à educação escolar, enfatizando que se a escola não pode tudo, mas alguma coisa ela pode, e, diante disso, entendemos que a escola não é somente objeto de controle, tampouco pode fazer grandes transformações sozinha. Então, insistimos na importância da união do coletivo.

Porém, a legitimidade cultural de grupos específicos, ainda perdura no cotidiano da escola em questão, apesar de evidenciarmos na análise de dados que, a comunidade anuncia a necessidade de transformação desta realidade. Nesse sentido, observa-se que o quadro de professores da escola

busca evidenciar a cultura local, através de atitudes que expressam o folclore da cultura Pomerana, ficando fragil no cotidiano da escola o trabalho voltado a cultura efetivamente construída pela comunidade local. Assim, infere-se nas entrevistas que a cultura na escola encontra-se reduzida ao folclore, situação que demanda um pensar e agir, junto com a comunidade, analisando criticamente as políticas existentes e o trabalho pedagógico na escola, pois “uma política cultural consequente não pode deixar de tomar como seu ponto de partida a ideia de que seu compromisso é para com a produção de uma sociedade democrática” (BRANDÃO, 1983, p. 54).

Também, é salientada a necessidade de terem a organização do seu modo de vida presentes e discutidos dentro da escola. Mais que isso, pelos dados apontados no capítulo anterior, pedem que os conhecimentos escolares estejam associados aos conhecimentos e saberes importantes para a produção e reprodução do modo da vida camponesa, implicando na discussão do modo de produção, pois a escola é o espaço em que o saber historicamente sistematizado se encontra, é nesse espaço que se tem acesso a ele, logo a comunidade procura respostas para suas problemáticas e entende que a escola pode estar contribuindo para tanto.

Junto a isso, no campo dos movimentos camponeses, há algum tempo afirma-se que escola é mais que escola e, por isso, “Compreender o lugar da escola na educação do campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação no campo hoje” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 37). Ainda de acordo com os mesmos autores, é necessária uma transformação no currículo escolar, o qual precisa incorporar o movimento da realidade, processando-os como conteúdos formativos. “O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro centro de formação humana” (Idem, p. 56).

Esse currículo contempla a cultura da comunidade, o sujeito histórico em sua totalidade, levando-o a repensar seu estar naquela escola, comunidade, no mundo, com o auxílio do conhecimento científico historicamente acumulado, pois “assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 1979, p17).

Já dizia Paulo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos

a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.
(FREIRE, 1996, p 37)

Essa relação teórico-prática e a discussão a respeito dos saberes presentes da comunidade permitem o reconhecimento do sujeito no processo histórico, levando-o a perceber-se enquanto sujeito importante com sua especificidade de saberes, nada menos importantes em relação aos saberes do sujeito urbano, por exemplo, que vêm sendo considerados os válidos e verdadeiros enquanto são desconsiderados os saberes da comunidade no campo. Essa nada mais é do que uma tendenciosa prática que visa a absolutizar o modelo de desenvolvimento preconizado pelo capital. Precisamos que aconteça a

[...] democratização da escolarização, sobretudo, é esse caminho de lidar com áreas de saber. A criação de direitos e sua manutenção tem sido agenda permanente, ou seja, direitos não são herança genética (como o pretendia outrora a nobreza), mas sim resultam da participação tensa e conflitual. Direitos são transmissíveis desde que paritários e universais tendo, no caso, o estatuto de cultura civil no âmbito da ‘cousa pública’. O desafio maior é planetizar-se o ser humano conforme parâmetros éticos não etnocêntricos nem antropocêntricos. Tal abertura pode ser fomentada a partir da escolaridade, tendo na progressão científica desafio e estímulo. (NOGUEIRA, 2001, p.10)

Assim, temos o contraponto com o modelo de educação que Freire (1996) denominava de “bancária” por estabelecer relações verticais no ato de educar, reconhecendo a importância da pedagogia da libertação. Os aspectos da educação bancária presentes no currículo, nas metodologias adotadas e no processo de escolha dos conteúdos, podem ser transformados de maneira a promover a educação libertadora.

Outra questão limitadora que surgiu no decorrer da pesquisa está no que concerne à formação do educador, sua prática educativa e sua prática política porque ainda as encontramos separadas da sua totalidade, a leitura de mundo focada no imediato, que impede a construção de processos que rompam com a lógica do capital. Mas, ao mesmo tempo que questionados e instigados pelas questões da pesquisa, sentimos necessidade de formações na comunidade escolar e foi realizado um primeiro encontro formativo, que chamaremos de intervenção participante, tratando da educação dos filhos do campo e as interrelações que permeiam a comunidade nesse processo.

Percebemos que a escola foi criada com claras intenções para com a sociedade. As mudanças são possíveis de serem conquistadas, conforme discussões e ações efetivas que vem ocorrendo provocadas pelas contradições presentes no interior da sociedade, postas e impostas pelo capital e/ou disputadas pelos MSP sendo as instituições escolares públicas espaço de disputa hegemônica. Dessa forma, por menores que sejam as brechas que surgirem elas podem ser instrumentos para abriremos caminhos para uma EPdoC, a qual é condizente com o contexto da escola mencionada.

O que percebemos são projetos de educação e de visões de desenvolvimento em disputa no mundo em que ou se defende os interesses do capital ou das classes populares, sendo que no meio rural a disputa está centrada, no modo de produção e ocupação na terra, bem como na escola se expressa entre educação rural e educação do campo. Em escolas gestadas pela organização dos movimentos sociais do campo, há uma proposta educativa casada com as políticas da Educação do Campo e está atrelada a um projeto de sociedade de sujeitos em vias de emancipação, os quais estão forjando a materialidade do processo de efetiva construção da EPdoC, com avanços, desafios, contradições e limites.

Assim, denúncias e anúncios impreterivelmente surgiram no decorrer da pesquisa, havendo as possibilidades de transformação das limitações vivenciadas na realidade, sob a compreensão do movimento que se estabelece entre as relações humanas e as possibilidades de superação das contradições, a partir do fortalecimento coletivo.

As denúncias e anúncios tantas vezes pronunciadas e bem enfatizadas por Freire tornam bem claro que tratamos de “denúncias de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico” (1978, p.84).

Convergindo com os achados até o momento, é preciso discutirmos dois pontos importantes para que possamos potencializar a gestão democrática participativa na escola pública: a coletividade e o diálogo. Para tanto, estaremos nos apoiando em Makarenko³⁶ e Freire.

Percebemos que a escola tem aberto espaços para a participação, tem anseios pela gestão democrática, tem buscado a presença da comunidade no espaço escolar. No entanto, as questões que nos inquietam são: Qual a qualidade da participação nesses espaços? Em que medida acontece o diálogo e o encontro desses sujeitos com vistas a discutir um projeto educativo e social? Quais os embargos da gestão democrática participativa em seus espaços? O que falta?

No decorrer dos textos viemos fazendo alguns apontamentos dando os indicativos de movimentos potencializadores da gestão democrática participativa na escola pública do campo.

³⁶ Makarenko interessou-se nos últimos anos de sua vida pela escola e ensino em geral, compartilhando sua experiência. Encontrava professores e visitava escolas em Moscou e estava envolvido com a discussão de problemas importantes, dentre eles a formação de uma única coletividade escolar. Isto em 1935. Em 1920, A.S. Makarenko aceita a proposta de organizar na Ucrânia, perto de Poltava, uma colônia para as crianças abandonadas e para os jovens delinquentes. Instituições educacionais desse gênero surgiram nos anos difíceis da jovem República Soviética. A fome, as epidemias e a ruína econômica foram as consequências da Guerra Imperialista Mundial (1914-1917) e da Guerra Civil (1918-1921). Milhares de crianças ficaram sem pais o que originou o abandono infantil.

Acreditamos que se tem buscado um trabalho que se efetive enquanto coletivo, porém são necessários avanços nesse sentido. Para tanto, em Makarenko (1986) encontramos subsídios para pensarmos na organização desse coletivo atualmente no espaço da escola pública, porque o coletivo, aqui este é a comunidade escolar, que precisa estar embebido das mesmas buscas teóricas e práticas. Esse vem sendo um entrave conforme fomos assinalando.

A coletividade no campo empírico em questão apresenta elementos e espaços ainda embrionários. É necessário que sob as condições que se apresentam, ainda que frágeis para a participação nas tomadas de decisão, para a descentralização do poder dentro da escola, em vias de construção da gestão democrática participativa, sejam tomados os cuidados para que este processo possa realmente evoluir, crescer, fortalecer-se na escola. Adicionado isso, os elementos fundantes da coletividade nos auxiliam. Para tanto, ressalto a necessidade de ampliação deste estudo em trabalhos futuros.

A comunidade demonstra a necessidade de estabelecer o diálogo de maneira a conhecerem o entorno, de maneira a ampliarem a leitura de mundo, estabelecerem um diálogo com as classes trabalhadoras que vise a “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 1978, p.86).

Nesse movimento há a exigência do coletivo estar em constante processo formativo, estabelecendo o diálogo amoroso, humilde, repleto de fé, conforme Freire (1978), enquanto aprendentes permanentes, tendo em vista organizar o pensar e agir da comunidade escolar, previamente estabelecidos também no coletivo. Nos referimos às atividades-fins que, na visão de Paro (2000), são as atividades pedagógicas da escola e no trabalho desenvolvido por Makarenko nas colônias em que trabalhou implicam no que atualmente denominamos de projeto educativo e de sociedade que objetive a emancipação do sujeito no coletivo. A fragilidade de organização da coletividade na escola não é novidade, como foi evidenciado por Makarenko:

[...] nas nossas escolas estas coletividades de certo existem: são as turmas das diversas classes e a sua deficiência na nossa escola consiste apenas em que elas não desempenham o papel de coletividade básica, isto é de *elo de ligação entre o indivíduo e grande coletividade*, mas com muita frequência se convertem em coletividade final. Nalgumas escolas pude observar que por classe se denomina a coletividade da escola e que a grande coletividade da escola nem sequer existe. (MAKARENKO, 1986, p.38)

O contexto escolar de hoje não nos parece divergir muito do exposto. Formam-se os guetos dentro da comunidade escolar, sendo que a não-superação deles impede avanços para que a

coletividade aconteça de maneira ampla. Isso impede o indivíduo de sentir-se pertencente a uma coletividade maior, a coletividade da comunidade escolar. A princípio, ela pode ser expandida, agregando-se a outras comunidades com a possibilidade de se constituírem numa coletividade com princípios e finalidades convergentes com a EPdoC. Assim, o indivíduo é aqui compreendido, de acordo com Freire (1978), como o sujeito protagonista da sua história, capaz de se libertar em união e comunhão com os outros homens, formando uma coletividade.

Nesse processo, o diálogo que se estabelece dá a forma para a organização desse coletivo, discutindo o conteúdo escolar. Esse diálogo, como dito há pouco, deve ser repleto de amor, humildade e fé, profundamente respeitoso com a visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, pois o desrespeito a ela implica uma espécie de ‘invasão cultural’, mesmo que realizada com boas intenções (Freire, 1978).

As relações, sendo construídas nessa perspectiva, nos levam para além da gestão democrática participativa na escola. Sendo assim, estamos num caminho para a conquista de novas possibilidades de uma nova hegemonia em que sejam superados os condicionamentos e conquistada a emancipação. Enquanto apontamentos, temos a organização na escola de modo a substituir o gestor por um Coordenador Geral da Escola, “que não seja o único detentor da autoridade, que deve ser distribuída, junto com a responsabilidade que é inerente, entre todos os membros da equipe escolar” (PARO, 2000, p.112). Também, a autogestão (MAKARENKO, 1986), ainda que atualmente seja uma utopia e ainda que existam contradições e condicionamentos na utopia freireana, é possível de ser realizada, pois

[...] quanto menos as classes dominadas sonharem *o sonho* de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 1999, p.61)

Nesse momento, é importante salientarmos o que Engels já requeria há consideráveis anos atrás: medidas democráticas de gratuidade e universalidade, como também socialistas, fazendo a união entre ensino e trabalho, destinadas a todas as crianças e não somente aos filhos dos operários, permitindo a conclusão de “que se trata de medidas imediatas, mas também futuras. [...] Não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (MANACORDA, 2007, p.36).

Assim, enfatizamos a importância da escola pública se consolidar como um espaço efetivamente ocupado pela classe popular camponesa, de acordo com Fernandes (2011), abrangendo não só a particularidade local, mas também a dimensão socioeconômica, política e

pedagógica que caracteriza a realidade camponesa. Possibilitando o acesso a uma educação de qualidade, a partir da concepção de uma educação comprometida com a emancipação humana da comunidade escolar. Consolida-se assim como uma escola que se desafia a pensar e praticar uma gestão democrática na escola pública na perspectiva da EPdoC.

4.2 EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA INOVADORA ENQUANTO PROJETO EDUCATIVO

A teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização de suas necessidades. (MARX)

No decorrer dos capítulos anteriores trouxemos os condicionamentos enfrentados na comunidade escolar que emperram os avanços na gestão democrática participativa. Considerando que, conforme Lênin, o critério de verdade do conhecimento é a prática social (FRIGOTTO, 2004), trazemos a EPdoC como perspectiva inovadora, enquanto projeto de sociedade construído pelo povo, pelos movimentos sociais populares do campo, como anúncio de transformação e resistência no atual cotidiano educativo na escola do campo.

Como a Educação do Campo é pensada e organizada na prática pelos povos do campo e

[...] a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será construída desse jeito se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. (CALDART, 2009, p. 108-109)

Nesse sentido a presença da realidade da comunidade da escola acontece para os pais pela existência de algumas atividades na horta, porém há necessidade de aperfeiçoá-las. Dessa forma, “para melhorar é preciso o envolvimento das autoridades, pais e professores; a horta poderia melhorar a merenda; trabalhar a agroecologia; precisamos aprender com outras realidades; os professores poderiam trazer mais a realidade do campo para dentro da escola (ENTREVISTA A, 2012).

Percebemos que os pais identificam e reconhecem a fragilidade do trabalho que é desenvolvido na escola quando se trata de terem sua realidade contemplada no processo educativo. Somado a isso, apontam para alternativas que potencializarão o trabalho na escola, sabem que esse trabalho não acontece isolado dentro do espaço escolar e sugere ser desenvolvido na coletividade.

Apontam também para a busca de conhecimentos novos, querem conhecer outras experiências, sabem que há outras possibilidades de organização da sua propriedade, do seu modo de vida e estão dispostos a conhecerem para repensarem seu agir cotidiano. Logo, estão dispostos e disponíveis para assumirem o desafio da construção no coletivo de um projeto educativo na escola condizente com as suas necessidades, logo condizente com a perspectiva da EPdoC.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo se afirma no combate aos pacotes tanto agrícolas quanto educacionais despejados de cima para baixo como modelos a serem implementados, denunciando que “os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles” (Ibid., p.61).

Diante disso, cabe a discussão trazida por Calazans, Castro e Silva (1981), descrevendo que a educação rural no Brasil, apesar dos inúmeros programas e projetos, sempre representou uma fatia muito pequena e marginal nas preocupações do setor público, justificando assim a luta atual por uma educação do campo.

Nesse sentido, a comunidade anuncia nas sugestões de melhorias, presentes nos gráficos 6 a 8. Há necessidade de existir na comunidade a oferta de Ensino Médio e, mais do que isto, pedem que o ensino a ser ofertado esteja voltado para a realidade camponesa e os professores conheçam e reconheçam o trabalho agrícola. Sendo assim, colocamos aqui algumas manifestações da comunidade escolar presentes nos questionários fechados.

1) Seria importante termos uma escola de Ensino Médio na comunidade, com uma professora que saiba ensinar os alunos a trabalhar e mexer na terra, a semear a semente e colher o próprio fruto. Que todas as crianças tenham essa oportunidade de aprender cada vez mais e os pais aprenderem com seus filhos aquilo que não tiveram a oportunidade de aprender numa escola, mas que os pais sempre tenham a oportunidade de acompanhar os estudos de seus filhos, as reuniões da escola com os professores e pais. Com uma professora da Educação Popular do Campo na nossa comunidade seria muito importante, pois assim todos os alunos, os mais pobres quanto os outros teriam a mesma oportunidade de aprender sobre agricultura do campo, e que os professores e as professoras sempre fossem valorizados pelos seus trabalhos importantes na escola e na comunidade. 2) Trazer o 2º grau para que não precise se locomover para a cidade, pois se existir 2º grau na E.M.E.F. Dr Jaime de Faria, se teria mais alunos estudando, seria mais fácil no interior se viesse para a escola, melhoraria muito na comunidade do Canguçu Velho. 3) Eu quero que botem Ensino Médio nessa escola porque nosso distrito não tem uma escola que tenha Ensino Médio. 4) Ter Ensino Médio, isso na escola facilita o acesso porque quem faz o 9º ano quer continuar estudando, mas só na cidade. 5) Começamos pelas aulas do dia-a-dia em nossa escola Dr. Jaime de Faria, era preciso que as aulas da oitava série em diante continuassem, no 2º grau, mas na localidade do Canguçu Velho, assim os pais dos alunos não precisavam ficar preocupados com os alunos porque eles estariam estudando perto de seus familiares. 6) Ter Ensino Médio porque assim tendo o 2º grau vai fazer com que os alunos possam seguir estudando e mesmo assim ajudando no campo. À noite os alunos teriam condições de estudar, sem condições de estudar na cidade. Buscar incentivos pra que os alunos

permaneçam no campo. 7) Acho que precisa ter Ensino Médio por causa do êxodo rural, para incentivar os filhos dos produtores a estudar sem sair do meio rural e também para ajudar o conhecimento da comunidade. Poderia ter uma maneira de recolher o lixo, pois há muita poluição, geralmente as pessoas botam fogo no lixo, pois não tem onde deixar. Poderia ter mais palestras com pessoas especializadas como técnicos agrícolas, para incentivar o menor consumo, o reaproveitamento, alertando para a responsabilidade com a poluição do meio-ambiente, e que todos devem preservar nossa localidade, pois tempos coisas de muito valor como as ruínas, a nascente do Arroio Pelotas e o lugar mais alto da Metade Sul. 8) Eu acho que nossos filhos poderiam estudar e aprender o que nós fazemos na lavoura. Mas, segundo nossos mandatários, acham que trabalhar mata alguém, mas roubar e matar como acontece na cidade, isso eles não enxergam. Os menores passam fome, porque eles não cuidam desses que precisam tanto disso. Eu acho que em vez de se preocuparem em que menor não pode fazer isso ou aquilo, poderiam levar um desses que tão passando fome pra casa desses defensores das leis, que são uma cambada de ignorante que teriam que ir para o pré e estudarem melhor para que não criassem lei sem cabimento. Porque eu trabalhei desde os oito anos e não morri. Pensem nisso, não escrevi mais porque acho que ninguém vai ler. (QUESTIONÁRIO, 2012)

As colocações postas acima são bastante claras, demonstrando que a comunidade vem nesse momento a reivindicar um direito historicamente negado, sendo que ainda não o possui garantido na materialidade e é preciso lutar para conquistá-lo. Para tanto, um possível abaixo-assinado para a implementação do Ensino Médio foi discutido unindo-se às comunidades escolares vizinhas, levando à SME de Canguçu seu anseio.

Ainda, evidenciam que querem uma escola com professores que conheçam a realidade camponesa, querem essa realidade presente na escola. A nível médio podemos falar na pedagogia da alternância. Isto implica em discussão na coletividade do projeto educativo presente na escola. Dessa maneira podemos refletir com a seguinte passagem:

[...] podemos dizer, a respeito das provocações de Freire, que é petulância dos intelectuais supor que possam substituir a ação popular de conceituação da realidade. Sua participação e força estão na possibilidade de explodir a aparente fixidez dos fatos históricos, propondo referenciais mais complexos de conhecimento e prática social. A conceituação da realidade a partir do *locus* rural e a prática dos trabalhadores rurais continua sendo deles, não dos intelectuais. (KIELING, 2001, p.6)

Assim, cabe aos intelectuais e aqui ousaria considerar toda a comunidade escolar, sob a necessidade de exercerem a sua condição de intelectual, pois se ao quadro de professores cabe a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado, a comunidade local cabe a socialização dos saberes historicamente construídos no cotidiano da prática camponesa, então no contexto da presente pesquisa, seriam estes os intelectuais a estarem explodindo a aparente fixidez dos fatos históricos auxiliando e construindo juntos o conhecimento e práticas sociais libertadoras.

Nas entrevistas surge a importância da escola ir até a comunidade, fazer visitas às famílias tendo em vista conhecerem o entorno dos alunos da escola, conforme consta, “uma coisa bem

interessante que a gente nunca conseguiu fazer foi as visitas às famílias, com uma entrevista, conversar com eles... isso a gente já pensou tantas vezes nunca conseguiu fazer, um ano vai ter que sair, um início de ano” (ENTREVISTA B, 2012).

Assim, a equipe diretiva e professores evitam pré-julgamentos e qualificam o trabalho pedagógico junto de toda a comunidade. Eles não farão a leitura da realidade pela comunidade, mas precisam conhecer o contexto para que possam dialogicamente avançar na leitura da realidade, fazendo-a criticamente com vistas à emancipação de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, para Kieling (2001), a educação popular toma sentido se tornando possível “à medida que a explicação da realidade passe a ser o eixo da produção do conhecimento escolar. A escola, de outro modo, poderia tratar de construir referências – diretamente ou por comparação – que possibilitassem aos alunos e professores produzirem, individualmente ou coletivamente, a compreensão da realidade, o desvelamento da realidade” (Ibid., p.6).

Os anseios apresentados por essa comunidade escolar foram e são os mesmos de muitos outros no decorrer da história, pois os trabalhadores do campo, cientes da opressão que sofrem, percebendo a necessidade da escolarização e do acesso à educação, se mobilizam na luta por uma educação que contemple seus saberes e atenda suas necessidades no campo e, conforme Baptista (2003), ainda que com limitações, passem a acreditar que o papel desempenhado pela escola até agora pode ser revertido. “Não se trata de uma ingenuidade pedagógica de esperar da escola o que ela não pode dar, mas de redesenhar um outro papel para as sociedades que querem optar por um outro modelo de desenvolvimento” (BAPTISTA, 2003, p.19. In: RIBEIRO, 2010).

Surge então, pela mobilização de grupos sociais que se empenham em rever a educação de seus filhos, tanto dentro como fora das escolas, a reivindicação por uma educação que seja Popular do Campo. A partir das concepções de Ribeiro (2010), os MSs, ao se perceberem em situação de abandono com relação às políticas públicas voltadas aos seus interesses, provocam o debate político no país tendo como bandeira de luta a emancipação. A demanda do campo passa a ser objeto de luta e os MSs, observando que parte da disputa de projetos de desenvolvimento pertence a um contexto de claro domínio do projeto do capital, volta-se para um projeto de uma nova hegemonia.

No Brasil, os movimentos populares rurais/do campo, nos anos 1990, de acordo com Ribeiro (2010), incluem a educação como uma de suas primeiras demandas, liderados pelo MST.

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o

agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nós e pelos movimentos camponeses. (FERNANDES e MOLINA, 2004. In: RIBEIRO, 2010, p.41)

É o campo que conquista as Diretrizes Operacionais da educação Básica, campo que passa a ter conotação de espaço tão importante quanto qualquer outro, com projeto educativo e de sociedade. Faz-se ver e ouvir, forja também o ato de repensar o currículo escolar, o qual, por mais que tenha uma estrutura pouco flexível, apresenta brechas possíveis de serem alargadas. Na escola em questão, conforme capítulo anterior, existe uma parte do currículo diversificada, nos Anos Finais. Dentre as disciplinas, temos AAR, apontada pelos segmentos como espaço em que as atividades desenvolvidas contemplam, ainda que timidamente, a realidade local.

Também temos o espaço potencializador da gestão democrática na escola pública do campo. O que então fragiliza o trabalho que é desenvolvido?

Dentre outras questões já apontadas, está a falta de formação que contemple discutir o camponês e seu modo de organização da produção de sua existência. Não havendo acesso a essa formação organizada pelo Estado, o grupo desperta pela sua busca em comunidade e dessa forma fazemos uma intervenção participante, suscitada durante a coleta de dados da pesquisa. Tal ação provocou a comunicação entre os diferentes segmentos da escola, levantando a discussão das atividades pedagógicas à comunidade, dando início a um processo formativo na comunidade escolar pautando uma educação que vá para além dos muros escolares e familiares e possibilite a superação do senso comum na comunidade, pois

[...] o processo pedagógico implicaria trazeremos, para iluminar a discussão com os professores, colonos e filhos de colonos, novos referenciais, absorvidos da historiografia pertinente ao problema em foco ou produzidos pelo professor com/e/ou pelos colonos. Esses referenciais precisam ser, neste exemplo, uma compreensão melhor da teoria do valor para possibilitar aos trabalhadores rurais e a seus filhos compreender a centralidade da sua atividade produtiva na constituição dos processos sociais, e poderem construir, a partir dessa essencialidade, uma base mais consistente de sua própria identidade e valor social. (KIELING, 2001, p.5)

A comunidade reflete suas fragilidades, as ausências do Estado, suas necessidades e se inicia o diálogo em comunidade das atividades pedagógicas da escola. Assim, é estabelecida uma relação que é parte da luta contra-hegemônica entre capital e trabalho, visando a superar a opressão do sistema de produção dominante. Retomando Gramsci (2006), todo homem é um intelectual, mas não está constantemente desenvolvendo alguma atividade intelectual. Ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para reproduzir e estimular novas formas de relações sociais.

Nas práticas pedagógicas da escola, o estímulo às novas formas de pensamento implica em uma prática social, que primeiramente reconheça e discuta os limites pertinentes às práticas pedagógicas e administrativas, pois “é necessário que tomemos consciência das condições que são adversas a uma prática de educação popular para que possamos ultrapassá-los” (VALE, 2001, p.66), compreendendo que a educação ocupa função importante como uma das alavancas da transformação radical da sociedade (FREIRE, 1997, p. 35).

Em movimento dialógico constante, na comunidade escolar se percebem enquanto sujeitos históricos influenciados pelo processo de homogeneização e dominação do capital, ponto de partida para a superação da compreensão ingênua da realidade, a qual se constitui num processo histórico. Segundo Freire (1996, p.83), “não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra”.

Com esse compromisso histórico, trazemos as categorias práxis social, método e emancipação, as quais sugerem, tanto no processo de denúncia quanto nos anúncios de outro mundo, outra organização social possível, sendo elas indispensáveis para a construção de um projeto educativo e social emancipador. Portanto, as trazemos como potencializadoras dos processos embrionários existentes.

Ao trazermos a práxis social, em Gramsci encontramos a filosofia da práxis que, de acordo com Mochcovitch (1990), é para Gramsci o materialismo histórico e dialético em constante reelaboração a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels, enquanto processo contínuo para responder aos problemas atuais do momento histórico. Ainda de acordo com o mesmo autor,

Para Gramsci, essa construção deve ter sempre dois momentos que se desvelam ao mesmo tempo. O primeiro é a crítica do senso comum, que não o deve desprezar em bloco, isto é, precisa aproveitar o que há nele de bom senso. [...] não se trata de introduzir uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente (1981, p.18). O segundo é a crítica das filosofias dos intelectuais, que deve ser sustentada e atualizada no mesmo nível em que foi realizada por Marx e Engels, sem permitir que a filosofia da práxis se banalize ou vulgarize. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 17)

Percebemos que para Gramsci a filosofia da práxis é como unidade entre teoria e prática, mencionando também as filosofias dos intelectuais, tendo estes um papel importante na efetiva práxis que conduza à emancipação humana. Para Freire (1978, p.40), a práxis autêntica é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, tornando impossível a superação da contradição opressor-oprimidos sem a mesma.

Nesse processo dialógico, que implica em ação e reflexão constantes, de acordo com Freire (1978), os homens são seres da práxis, são seres do quefazer. “Seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (p.146). Cabe ao

mediador colocar os oprimidos no processo de ação e reflexão com vistas ao processo de transformação social, exigindo da mesma um método harmônico que realmente conduza à emancipação humana, tanto do oprimido quanto do opressor.

Nesse caso, o método, como “o caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2011, p.8), determina através das relações estabelecidas com a comunidade escolar que tipo de educação houve, há ou haverá nesse espaço escolar. Sabe-se que historicamente a educação bancária tem se sobressaído, mas percebe-se que existem experiências contrárias à opressão, sendo importante ressaltarmos as probabilidades e a emergência de práticas educativas que tragam na centralidade do método a opção política, a capacidade do diálogo, sendo dialética.

Essa dialética, de acordo com Frigotto, “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (2004, p.75). Ainda de acordo com o mesmo autor, ao citar a seguinte passagem de Gramsci, “uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente a do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). É, portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’” (GRAMSCI, 1978. In: FRIGOTTO, 2004)

Conforme podemos perceber as categorias estão interligadas e entrelaçadas entre si. A práxis implica teoria comprometida com a prática, que pede um método de acordo com esse comprometimento e engajamento para que se conduza ao processo de emancipação. Freire, em seu livro ‘Pedagogia do Oprimido’, especifica o que ele entende por método na concepção de Álvaro Vieira Pinto, colocando que “o método é na verdade a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade” (1978 p.60-61).

A intencionalidade, por sua vez, deve conduzir à emancipação, objetivo principal da educação comprometida com as classes populares, permitindo o engajamento do oprimido na busca por sua libertação. Ao falar em emancipação é preciso considerar as concepções de emancipação política e emancipação humana de Marx, abordadas no livro ‘A questão judaica’. São leituras feitas por Marx da realidade da época, em que aborda a emancipação religiosa, política e a emancipação humana. De acordo com Marx (1989), ao haver apenas a emancipação política da religião, ainda não se tem a emancipação integral, pois ela enquanto repleta de contradições, ainda não é a forma plena de emancipação humana, pois

[...] toda a emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, membro da

sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (1989, p.30)

Os sujeitos em processo de emancipação estão ampliando sua consciência política, organizando-se com os demais sujeitos sociais que os cercam, sendo inseparável a força social da força política na coletividade. Processo possível através da educação problematizadora freireana, em que, num esforço constante, os sujeitos vão lendo e interpretando o seu mundo (FREIRE, 1978). Dessa forma, “buscar a razão de ser da realidade é buscar o *logos*, a compreensão crítica, o desvelamento do que seja o mais verdadeiro na compreensão dos processos histórico-sociais que produzem a realidade” (ZITKOSKI, 2011, p.17).

A emancipação dentro do espaço escolar só pode acontecer no contexto escolar jamais desvinculado da comunidade, e esta do mundo. A escola é um direito conquistado no processo de emancipação política, quando ela encontra-se como espaço de disputa realmente pode não atender a emancipação humana, mas a partir dela podemos construir condições necessárias para o amadurecimento letrado da classe trabalhadora.

Partimos do local para o global, lembrando que as práticas pedagógicas cotidianas, elaboradas na práxis, de acordo com os métodos, possibilitam a construção coletiva da viabilização da emancipação humana, pois as mudanças “operam-se por dentro, pela evolução interna das contradições, no interior do sistema” (GADOTTI, 1983, p.162). Ao estarmos engajados na luta por um projeto de sociedade mais justa e menos desigual, o fim a que se pretende chegar ao ser comprometido com as classes populares só pode ser o caminho que leva à emancipação.

Pois conforme, Caldart (2010), se queremos vincular a escola organicamente aos interesses sociais e culturais da classe trabalhadora em busca da emancipação, é necessário transformar a escola tendo em vista o projeto histórico da classe trabalhadora. Assim sendo, a gestão democrática participativa pautada nos princípios da EPdoC é imprescindível.

Assim, o trabalho como princípio educativo, nunca dissociando o tempo vida do tempo escola é o objetivo de uma EPdoC. Para isto, a escola num todo, não pode dissociar estas duas realidades, pois é preciso reconhecer a necessidade de diálogos entre estes (trabalho-educação), na relação com as realidades desumanizantes, as quais não contemplam uma EPdoC como possibilidade da superação da condição de oprimidos/opressores. Assim, a gestão democrática participativa, tem um

papel importante, afim de que possa, no espaço da escola, iniciar um trabalho a partir da construção de uma pedagogia da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta produção científica, fica a certeza de que a problemática elencada neste trabalho foi respondida dentro das possibilidades de alcance da pesquisa nesses dois anos de mestrado. Assim sendo, ela não se esgota na finalização do mestrado. É apenas mais uma pesquisa a disposição para ser ampliada e estar como fonte contributiva de outras propostas investigativas. Dessa forma, retomaremos a pesquisa elencando os achados, pautados na problemática apresentada e objetivos previamente estabelecidos.

Dessa maneira, ao estarmos discutindo a gestão democrática da escola pública do campo atualmente no Brasil, a partir da pesquisa realizada no campo empírico em questão, algumas demandas teóricas, históricas e empíricas vão sendo evidenciadas constituindo as considerações finais deste trabalho.

A implementação do regime democrático, internacional e nacionalmente vem se apresentando em constante movimento, contradição e construção. Dessa forma, cabe salientar que não estamos nos referindo a qualquer gestão democrática na escola pública em questão, mas preconizando a superação da democracia representativa, apontando para a democracia participativa preconizada pelo povo. Esse processo possui limites em sua materialidade, na ampliação da participação do povo nas tomadas de decisão, provocando a descentralização do poder.

As reformas estruturais existentes estão atreladas a organismos internacionais como OMC, FMI e BM, os quais redefinem as políticas educacionais, interferindo na gestão das escolas, trazendo a superioridade do setor privado nas suas propostas administrativas considerando-as eficientes e possíveis com aplicação de técnicas da administração de empresas no setor público, como resultado da solidificação de valores e ideais básicos da NGP, presentes no movimento 'reiventando o governo' nos Estados Unidos da América.

Percebemos que a legislação brasileira contempla a gestão democrática e reconhece as especificidades camponesas em seus textos na Constituição Federal, LDBEN, Lei Orgânica Municipal, Regimento Escolar e PP da escola. No entanto, os textos dão abertura para que seja feita

a opção pela concepção de gestão democrática dentro da escola pública, podendo estar a favor do capital ou da emancipação humana, pois essa definição não consta nos textos. Porém, ainda que a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino esteja colocada como princípio previamente estabelecido pelo município em questão da pesquisa, ele não possui eleições para a escolha do diretor da escola.

No que se refere à participação, percebemos que ela é considerada sinônimo de presença pela maioria dos membros do Conselho Escolar. O equívoco de reduzir a participação a presença retira sua politicidade, criticidade, sua capacidade de descentralizar o poder dentro da instituição escola. Percebemos também que o processo participativo nas questões administrativas e estruturais vem acontecendo de forma mais intensa. No entanto, a participação referente às questões pedagógicas, à avaliação da escola, ação e reflexão das suas práticas e do projeto educativo ainda acontece minimamente. Pelos indicativos isto deve-se ao desconhecimento teórico-prático de organização da comunidade escolar de forma que a participação se efetive descentralizando o poder nas tomadas de decisões.

Nos documentos locais em que são especificadas as atribuições de cada segmento da comunidade escolar, bem como a organização específica da escola, como suas metas e objetivos, temos um movimento dicotômico em que se estabelece uma permissão para participação, ao mesmo tempo em que se concedem brechas à organização de um processo efetivamente participativo em que seja descentralizado o poder nas tomadas de decisão, construindo uma gestão democrática participativa.

Quando observamos nos documentos acima mencionados a presença da realidade da comunidade na escola pública do campo, percebemos que existem aberturas tornando possível adequar o currículo permitindo adaptação dos conteúdos à realidade local, assim dando suporte ao trabalho desenvolvido na escola de maneira que contemple seu entorno, principalmente a cultura, questões ambientais e atividades agrícolas. No entanto, a discussão está esvaziada de conteúdo político, impedindo a realização de leituras e práticas críticas mais aprofundadas desvelando a realidade.

No decorrer da pesquisa as contradições ficam evidentes entre os textos presentes na legislação que regem o ensino no município, o referencial teórico que preconiza uma gestão democrática participativa e a presença da EPdoC na escola pública do campo. A comunidade escolar, em sua grande maioria, vem demonstrando compreender a gestão democrática na lógica do

capital e apenas os pais demonstram compreensão ampliada da participação que implique também a descentralização do poder.

Somado a isso, o gestor sofre pressões diretas do Estado sendo o responsável por todas as demandas da escola, administrativas e pedagógicas, pelas quais responde, em última instância, sozinho. Dessa maneira, a possibilidade de haver um alheamento no trabalho desempenhado pelo diretor com relação aos interesses das classes trabalhadoras que frequentam a escola pública é ampliada. Isso demarca dessa forma uma gestão com conotação liberal, sendo contrária à perspectiva da comunidade, que busca uma educação democrática participativa, de acordo com os interesses e a realidade da classe trabalhadora.

Assim, o propósito de materialização da gestão democrática na escola pública pela existência do Conselho Escolar fica esvaziada se tornando órgão consultivo e não descentralizador do poder no processo de tomadas de decisão dentro da escola.

A comunidade escolar Dr. Jaime de Faria considera haver participação e espaços para debates a respeito de questões importantes da escola. Entretanto, a presença da comunidade na escola não implica haver participação, a qual é fundamental para haver o processo de participação, tanto no que se refere ao administrativo quanto ao pedagógico. Sem ela, é inviável estabelecer o diálogo entre todos os segmentos da escola. Somado a isso, reconhecemos ainda que, com limites, existem processos participativos na escola.

Pelos indicativos presentes nas falas e pela inserção na comunidade escolar, observamos o interesse desse grupo em promover a gestão democrática na escola pública na perspectiva da EPdoC, bem como a existência de espaços abertos para a comunidade dentro da escola em reuniões, assembleias, CCP e festividades. No entanto, evidencia-se faltar formação, conhecimento e bagagem teórica para a construção desse processo.

Trata-se assim de ainda não haver a participação política, questionadora, crítica e diálogo libertador constantemente, mas sim em momentos mais específicos voltados principalmente para questões administrativas da escola, ficando a discussão do trabalho pedagógico disperso dentre os segmentos, ratificando a ausência do diálogo nesse sentido, condicionando a construção de uma gestão democrática participativa voltada para a realidade camponesa.

Conforme apontamos acima, o processo formativo dos educadores que lhes amplia a leitura de mundo, permitindo a aquisição da consciência de classe para que possam estar engajados na transformação social, ainda precisa ser conquistado, pois a ausência dessa formação condiciona significativamente a construção de um projeto educativo e social pautado em uma nova hegemonia

que visa à emancipação humana baseada nos princípios da EPdoC, estabelecendo o diálogo. Compreendemos necessária uma formação que promova maior contato com a realidade, fazendo do educador um constante pesquisador.

Ao estar em contato com o entorno da escola, observando, lendo e decodificando a realidade criticamente enquanto futuros educadores, terão como centro do processo formativo o olhar crítico diante de atitudes e concepções pessoais, visando às relações sociais cooperativas e democráticas.

Assim, estaremos potencializando a formação do educador, a qual não se espera estar apenas dentro das universidades nas licenciaturas e pós-graduações, mas também planejada, organizada e realizada na comunidade escolar, sendo o movimento fundamental o da reflexão crítica sobre a prática, da práxis. Dessa forma, apresenta-se necessário um processo formativo que leve ao despertar da consciência de classe e da consciência crítica da realidade vivida no cotidiano, vinculada a condicionantes do capital que interferem constantemente em seu modo de vida, seu modo de produzir e reproduzir sua existência.

Quanto à realidade camponesa presente na escola, existe o reconhecimento da existência de espaços para que ela seja contemplada, bem como a necessidade de ampliação dela nas práticas pedagógicas. Em busca de melhorias na comunidade escolar, os pais e alunos evidenciam expressivamente a necessidade de terem no espaço da escola contemplada a realidade camponesa, como também os demais segmentos, com vistas a encontrarem junto da escola espaço para a discussão dos problemas sociais que vivenciam. Sendo função da escola repassar o conhecimento científico historicamente acumulado, os camponeses demonstram estar sedentos por esses conhecimentos historicamente negados a eles.

Emerge a necessidade da ampliação da oferta de ensino na comunidade, implicando haver Ensino Médio no campo. Ainda de acordo com os dados da pesquisa, pedem que a escola tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio dialogue com seu entorno, ou seja, com as atividades agrícolas camponesas. Seria a EPdoC preconizada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Porém a falta de formação dos educadores da escola e a fragilidade no diálogo estabelecido entre os segmentos condiciona avanços quanto à gestão democrática na perspectiva da EPdoC. As Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo de 2001 são praticamente desconhecidas pela comunidade escolar, embora reconheçam a importância da escola exigindo que ela cumpra sua função social, tendo em vista a ampliação da leitura de mundo, fazendo-a de maneira crítica para a superação da situação opressora no campo.

Assim, a potencialidade está no fortalecimento da comunidade escolar enquanto coletividade, rompendo assim com a hierarquia, construindo um processo dialógico, bem como na ampliação dos pequenos espaços, como, por exemplo, na disciplina de AAR, nas assembleias, nas reuniões e demais ações já existentes quanto à gestão democrática na escola pública na perspectiva da EpdoC, dessa forma multiplicando as experiências que permitem o exercício da democracia participativa e o fortalecimento das experiências de resistência aos condicionamentos do sistema capitalista.

Uma das formas de fortalecer esse movimento é promover na própria instituição escolar a formação dos professores e de toda a comunidade escolar, bem como reivindicar e lutar junto ao poder público pela sua qualificação de acordo com as necessidades materiais de formação através de cursos desvinculados dos pacotes mercadológicos internacionais.

Assim, a potencialidade está na construção constante, no cotidiano educativo de um processo dialógico, junto ao coletivo, que se articule efetivamente com a busca pelo desvelamento da realidade e com o compromisso de transformação da mesma. Isto é, que se construa um diálogo crítico, capaz de sustentar um processo educativo emancipatório, pautado na realidade da comunidade escolar e da classe trabalhadora, nas dimensões globais e locais, na compreensão dos sujeitos enquanto classe trabalhadora e busca coletiva pelo ‘Ser Mais’, na criticidade das relações verticalizadas, na clareza política e teórica sobre a função da escola e dos sujeitos que a constituem, na compreensão de que cultura não é folclore buscando compreender o sujeito histórico; na criticização do currículo colocando em movimento o conhecimento historicamente acumulado.

Ainda, se faz necessário rever o fazer do diretor, suas atribuições e funções na escola, para que se possa avançar quanto à formação de uma coletividade e assim promover no coletivo a reorganização das atividades pedagógicas através da reorganização de conteúdos e metodologias de trabalho com a comunidade escolar.

Dessa forma, a escola pode assumir a EPdoC, trabalhando a coletividade, o diálogo, o desvelamento da realidade, o currículo, abandonando a educação bancária, promovendo uma educação libertadora e pautando no cotidiano educativo a relação trabalho-educação, trazendo o trabalho como princípio educativo.

Finalizamos, afirmando que a gestão democrática participativa é um caminho para a conquista de novas possibilidades de uma nova hegemonia em que sejam superadas as hierarquias e conquistada a emancipação. Assim, enquanto apontamentos temos a organização na escola na direção de substituir o gestor por um Coordenador Geral da Escola, “que não seja o único detentor

da autoridade, que deve ser distribuída, junto com a responsabilidade que é inerente, entre todos os membros da equipe escolar” (PARO, 2000, p.112) e ainda a autogestão (MAKARENKO, 1986).

Diante da realidade, considerando as situações materiais reais do povo, indignemo-nos e façamos no pensar e agir diários os movimentos necessários na direção das possibilidades ideais. Assim, que a esperança de um outro mundo possível, no reconhecimento nosso, enquanto sujeitos históricos, portanto sujeitos de um vir a ser, que nos deixe embebidos da esperança que nos leva a cultivarmos nas lavouras da vida as sementes da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. O fortalecimento da gestão gerencial nas políticas educacionais: o caso da política de gestão da educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. In: **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Orgs: Vera Maria Peroni e Alexandre José Rossi. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação UFRGS, Gráfica e Editora UFPel, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: por uma educação básica do campo**. v.2. DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun. 2003, p. 28-49.

ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagno (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Jose Clovis. **Reconversão Cultural da Escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

BIERHALS, Patrícia Rutz; PAULO, Fernanda. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**. In: I Seminário Internacional de Educação do campo e I Seminário Regional da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns I SIFEDOC, 2012, Pelotas/RS.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Copyright, 1983.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **O Ardil da Ordem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1983.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. STRECK Danilo R. **A pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, São Paulo: Idéiaset Letras, 2006a.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em PDF

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em PDF.

BRASIL. **Lei 9.424/96 do FUNDEF.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Disponível em PDF.

BRASIL. **Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

BRASIL: MEC/CNE. **Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.**

BRASIL: MEC. **Programa Mais Educação.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CALAZANS Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola no campo.** Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R.S. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do campo.**

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Vozes, 2004.

CAMINI, Lúcia. **Contradições e avanços na construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul (1999-2002).** Ijuí: Ed Unijuí, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia.** 5ªed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 2, n. 1, jul./dez, 2007, p. 67-74.

DALARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado.** São Paulo: Saraiva, 1998.

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.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: Desafio à Democratização da Escola Pública. **Cadernos Cedes** 71 - Educação popular. 1ª ed., jan./abr. 2007.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 283- 304.

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.

FERNANDES, Florestan. Nem Federação Nem Democracia. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, jan./mar. 1990. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v04n01/v04n01_05.pdf>. Acessado em fevereiro de 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acessado em fevereiro de 2012

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **O educador: Vida ou Morte; escritos sobre uma espécie em perigo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, educação e a construção social do conhecimento**. Seminário Estadual de Educação Popular. Porto Alegre/RS. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Ciência e Opinião**. Curitiba. v.2, n.1/2, jan../dez., 2005. Acessado em fevereiro de 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Formação – CUT, 2005. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciovatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acessado em março de 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzony; PEIXER, Zilma Izabel. (org). **Educação Do Campo**: reflexões e perspectivas. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: VENDRAMINI, Regina Célia; MACHADO, Ilma Ferreira.(org). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia**: diálogo e conflito - Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. **Cadernos de EJA**. v.6. São Paulo: IPF, 1999.

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

GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A memória na construção de identidades étnicas**: um estudo entre as relações de 'alemães' e 'negros' em Canguçu. Dissertação de mestrado PUC, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia Crítica**: alternativas e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HELO, Liane Bernardi. Conselhos Escolares: a possibilidade do exercício da democracia. In: **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Orgs: Vera Maria Peroni e Alexandre José Rossi. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação UFRGS, Gráfica e Editora UFPel, 2011.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2006.

HORTON, Myles e FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IBGE. Referência obtida na Internet. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fev. 2011.

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.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Site do INCRA**. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: INCRA/RS, 2006. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: jul. 2011.

KIELING, José Fernando. **Educação Popular e Escola Pública**. Texto discutido no III Fórum de Estudos – Leituras Paulo Freire, PPGE/CE/UFSM, em 26-27 abr. 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneide. Educação e Trabalho: a construção de saberes contemporâneos. **Seminário Estadual de Educação Popular**. Porto Alegre/RS. 2002.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/Leherum+novo+senhor+da+educa%3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado em fevereiro de 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 110 p

MAKARENKO, A.S. **Problemas da Educação Escolar**. 2.ed. Moscou (URSS): Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5.ed. rev. Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Cascavel: Unioeste, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Crítica da educação e do ensino**: introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978a.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. Manifesto do Partido Comunista. In: LASKI, Harold J. **O manifesto comunista de Marx e Engels**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**; tradução de Álvaro Pina. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Necessidades, Produção e Divisão do Trabalho**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap05.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

MEDEIROS, Isabel. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000**: 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.

MÉZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

NOGUEIRA, Adriano. Democracia e Escola ou democratização da escolarização. **Caderno Pedagógico Paulo Freire n.2**, 2002.

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

PALUDO, Conceição; BRINCKER, Edelaine; SANTOS, Valéria P. Relação Camponesas: Assentamento Remansão/TO e Comunidade Alto União/RS. In: PALUDO, Conceição e THIES, Vanderlei (Orgs.). **Desenvolvimento do Campo em Construção: experiências em assentamentos e comunidades camponesas**. São Leopoldo: CEBI, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

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

PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação**: Notas sobre a relação público/privado. IN: Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação. Orgs: Vera Maria Peroni e Alexandre José Rossi. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU. **Lei Orgânica Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. 1990.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU. **Regimento Escolar**. Secretaria Municipal de Educação. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU. **Projeto Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, E.M.E.F.Dr. Jaime de Faria. 2010-2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês Trabalho e Educação**. Editora Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e Educação**: reflexões sobre a formação de professores para a escola do campo. In: Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante/orgs. Baduino Andreola...[et al] – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010 b.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

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

SADER, Emir. **A Nova Toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana.** São paulo: Boitempo, 2009.

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

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista [online].** 2009, vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1988.

TRIVIÑS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1.ed. 14.reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1.

VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública.** 4.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14.ed, Papirus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive; FILHO, Luciano Mendes Faria; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. MORIGI, Valter (orgs). **Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Perspectivas da Educação Popular do Campo: um estudo de caso da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria

Pesquisadores responsáveis: Jaime Zitkotski (orientador) e Patricia Rutz Bierhals (mestranda)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Contato: (51) 85347781 ou patriciabierhals@yahoo.com.br

Prezado(a) colaborador(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa referente às perspectivas da educação popular do campo: um estudo de caso da E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria de forma totalmente **voluntária**.

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Analisar junto à comunidade que constitui a Escola Dr. Jaime de Faria o significado da gestão democrática no cotidiano de uma escola comprometida com a educação do povo, contribuindo, através da pesquisa, para o aprimoramento do processo de participação da comunidade no cotidiano da escola tendo como base estrutural a Educação Popular do Campo.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na realização de entrevista, respondendo às temáticas formuladas e na contribuição de possíveis provocações reflexivas que não estiverem contempladas na estrutura desta pesquisa, proporcionando a ampliação do campo de dados.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, podendo vir a auxiliar no cotidiano da comunidade escolar gerando um maior suporte às práticas desses sujeitos.

Riscos: A participação desta entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Entrevistado

Porto Alegre, julho de 2012.

APÊNDICE B – QUESTÕES

Sei que os dados levantados neste questionário fechado estão disponíveis para a pesquisa ‘Perspectivas da Educação Popular do Campo: um estudo de caso da E. M. E. F. Dr. Jaime De Faria’. () Sim.

1) QUESTIONÁRIO FECHADO:

- Participas das tomadas decisões da escola? () Sim () Não
- Existem espaços para debates sobre questões importantes da escola?

() Sim () Não

Quais?

- O que percebes que precisa melhorar na escola para que ela atenda a realidade do campo e, principalmente, a comunidade local?

2) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

- Qual a compreensão de gestão democrática na escola do campo?
- Existe um espaço dentro da escola que trabalha a realidade da comunidade local?
- Como se dá a participação dos sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão no cotidiano da escola?
- Como são realizadas as reflexões sobre as demandas da escola antes de serem problematizadas e decididas no espaço deliberativo do conselho escolar?
- Que estratégias são realizadas pela escola para o fortalecimento da participação da comunidade escolar em sua totalidade?

