

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Carlos Roberto de Castilho Rosa**

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A  
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DA ESCOLA DO CAMPO**

**Santana do Livramento, RS  
2018**

**Carlos Roberto de Castilho Rosa**

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE  
EDUCANDOS DA ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denize da Silveira Foletto

Santana do Livramento, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

*Realizar uma especialização não é tarefa fácil. Além de mergulhar em livros, artigos, infindáveis orientações temos que continuar a dar conta do nosso dia a dia, da nossa família, do nosso trabalho. Os dias passam voando e, quando percebemos, estamos escrevendo os agradecimentos.*

*Agradeço imensamente a diretora/gestora Professora Clarice Rodrigues Silveira, da escola Paulo Freire ao qual leciono, por ter me comunicado sobre a abertura das inscrições do curso de especialização em Gestão Educacional.*

*Agradeço a minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Denize Foletto que, com toda sua exigência e leitura sempre atenta, me orientou muito nesta caminhada e me ensinou muita coisa.*

*O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas.*

(Claude Lévi-Strauss)

## RESUMO

### CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DA ESCOLA DO CAMPO

AUTOR: Carlos Roberto de Castilho Rosa  
ORIENTADORA: Denize da Silveira Foletto  
Santana do Livramento/RS, 30 de Novembro de 2018.

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir as políticas curriculares e a disciplina de história formulada partir da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pensando a gestão democrática e sua contribuição para a formação dos educandos da escola do campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica fundamentada por uma revisão de literatura na área do conhecimento para verificar o problema de pesquisa. Como apoio teórico, optou-se por autores como Vitor Paro (2017); Thiesen (2014); Lück (2000, 2007); Cândida (2017) e Ribeiro (2017). Como resultado, afirma-se que quando se conhece a realidade dos alunos do campo; quando se prioriza ações coletivas; divide-se poderes; somam-se esforços e respeitam-se decisões é possível construir um caminho que leve à formação do aluno do campo em todas as suas dimensões: cognitiva, ética, estética, física, social, afetiva. Tudo isso tendo o diálogo como base para a mudança que tanto se necessita e almeja. Enfim, conclui-se que há uma clara necessidade de se refletir a nova BNCC de forma mais ampla, pensando a gestão democrática e a educação do campo a partir dos sujeitos sociais inseridos neste contexto, pois os povos do campo têm suas especificidades e singularidades.

**Palavras-chave:** História. Base Nacional Curricular Comum. Gestão democrática

## ABSTRACT

### CONTRIBUTIONS OF DEMOCRATIC MANAGEMENT FOR STUDENTS FORMATION FROM THE RURAL SCHOOL

AUTHOR: Carlos Roberto de Castilho Rosa  
ADVISER: Denize da Silveira Foletto  
Santana do Livramento/RS, November 30<sup>th</sup>, 2018.

This research aims thinking on curricular political and the history teaching formulated from Common National Curricular Basis considering the democratic management and its contribution for the students from the rural school. The research is qualitative and bibliography based on bibliography review in the field of knowledge to verify the research question. The framework is based on the ideas of Paro (2017); Thiesen (2014); Lück (2000, 2007); Cândida (2017) and Ribeiro (2017). As results, we can say when we know the rural students reality; when focus on collective actions; share powers; adding effort and respecting decisions is possible build a way as reference for rural student formation in all its dimensions: cognitive, ethic, aesthetics, fysical, social and afective. These actions are centered on dialogue as key to change what is needed and wished. In conclusion we can say there is a real need to think the new BNCC in a wide approach considering the democratic management and the rural education from the people of the rural areas and the contexts this people live, because the rural people has its singularities.

**Keywords:** History teaching. Commun National Curricular Basis. Democratic Management

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
CPM	Círculo de Pais e Mestres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA.....</b>	<b>12</b>
CAPÍTULO 2 – A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR ....	15
2.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO DA ESCOLA DO CAMPO .....	19
<b>CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS CURRICULARES, A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>21</b>
3.1 AÇÕES DEMOCRÁTICAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE CONTRIBUA COM A FORMAÇÃO DO ALUNO DO CAMPO .....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>

## INTRODUÇÃO

A constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Nesse sentido, surgiu a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional.

Diante disso, a temática deste trabalho aborda a reflexão sobre as políticas curriculares e o componente curricular de história formulada a partir da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pensando a contribuição da gestão democrática para a formação de educandos do ensino fundamental da escola do campo.

Sabe-se que cada ser humano tem seu jeito de pensar e de vivenciar o cotidiano. Por isso, as políticas públicas educacionais devem ser repensadas de acordo com as singularidades dos grupos sociais, como afirma:

Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum (CAIMI, 2015, p. 2).

Todavia, é comum se observar o contrário. Conforme Thiesen (2012) existe uma presença relevante de organismos nacionais ou internacionais privados envolvidos na formulação de políticas educacionais e curriculares com intuito de padronizar a educação. Em relação a isso, é possível arriscar-se a afirmar que uma educação padronizada e igual para todos é coisa do passado. Ou seja, uma educação contemporânea exige adaptabilidade e flexibilidade.

Essas são atitudes chaves na educação, pois hoje não é suficiente que o professor tenha somente uma boa didática e um relacionamento adequado. Mas sim, que saiba se comunicar usando todas as formas de interlocução como, por exemplo, a forma oral, gestual, virtual, digital, analógica. O professor precisa fazer uso de uma linguagem de acordo com as novas gerações. Isso significa que ele deve conhecer e adaptar-se às características, ao comportamento e à forma de aprendizagem de cada grupo de alunos que estão sob a sua responsabilidade.

Nesse sentido, pensar o componente curricular de história é rever a organização desse a qual se modelou a partir das nações “desenvolvidas”, a

exemplo da formação das nações europeias. Apresentava-se como uma tradição de conteúdos que pouco significava para a formação de uma identidade nacional “brasileira”, mesmo que se entendesse que este era o objetivo do ensino de história, pois desconsideravam as origens estruturantes da sociedade brasileira fora do eixo eurocêntrico.

Pode-se repensar a história, principalmente no ensino fundamental como:

A história ocupa um lugar estratégico no currículo do ensino fundamental, pois como conhecimento e prática social, pressupõem movimento, contradição, um processo permanente de (re) construção, um campo de lutas. Um currículo de história é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos e circunstâncias (GUIMARÃES, 2017, p. 61).

Nesse sentido Guimarães (2017) tece considerações acerca do currículo do componente curricular de história o qual segundo a autora, é um processo e resultado de opções, escolhas, olhares de um indivíduo ou coletivamente em determinado tempo, espaço e conjuntura.

Este estudo articula a gestão democrática e o ensino de história da escola do campo, porém pensando o currículo do componente curricular de história a partir da nova BNCC. Pode-se pensar a educação do campo

alicerçada no movimento camponês, na perspectiva da construção de uma educação humana e emancipatória, articulada a vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses. Ela promove formação integral do indivíduo, de forma que valorize o local e as vivências ali desenvolvidas, considerando seus saberes como conhecimento adquirido historicamente (CHAVES e FOSCHIERA, p. 78, 2014).

A educação do campo é a luta pela terra e nela permanecer e para isso, segundo Galdart (2002), tem-se que elaborar um olhar crítico acerca de nossa existência desde a infância. Conforme Arroyo (2004), a escola do campo recebe sujeitos que se caracterizam pelo trabalho rural, valoriza os saberes da vida do campo no ambiente escolar e uma aprendizagem significativa para a comunidade escolar.

Assim, o objetivo geral desse trabalho é refletir acerca das políticas curriculares e o componente curricular de história formulada a partir da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pensando a contribuição da gestão democrática para formação de educandos da escola do campo.

Nestas circunstâncias, vale salientar que o interesse em pesquisar esse tema advém da trajetória como professor de história numa escola do campo em Santana do Livramento/RS, em que senti a necessidade de refletir e estudar sobre esse ensino, partindo deste contexto e seus significados, tem como base a gestão democrática e a formação de educandos inseridos nesta realidade. Para tanto, a realização do curso de Gestão Educacional proporcionou novas aprendizagens no campo educacional bem como aprimorou a formação como docente e futuramente gestor.

Dessa forma, este trabalho se reporta aos sujeitos sociais do campo e sua formação, os quais segundo a educação do campo vivenciam outra lógica de trabalho diferente da agricultura industrial. Uma lógica de soberania alimentar, ou seja, direito dos povos à semente e à água, e a cooperação agrícola. Assim, a formação dos educandos do campo privilegia outro sentido de formação, ou seja, uma formação, em que se contextualiza aquilo que é cultural no sentido de conservar os valores próprios da cultura vivida pelos sujeitos do campo.

Como opção teórica para fundamentar o trabalho, optou-se pelos autores Vitor Paro (2017); Thiesen (2014); Lück (2000, 2007); Cândida (2017) e Ribeiro (2017) e escolheu-se a pesquisa do tipo bibliográfica (GIL, 2010) com uma abordagem qualitativa como caminho metodológico para a realização desse trabalho.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, apresenta-se a metodologia que delineou o estudo. No segundo capítulo, discute-se a gestão democrática, seus princípios e mecanismos. E no terceiro e último capítulo, discorre-se acerca das políticas curriculares, o componente curricular história e a nova BNCC articulados com a educação do campo e a gestão democrática. Por fim, desenvolvem-se as considerações finais acerca da temática, em que se aponta as contribuições da gestão democrática para formação do educando do campo.

# CAPÍTULO 1

## METODOLOGIA

Pesquisar é um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é encontrar soluções viáveis e possíveis para os problemas, inquietações, dúvidas e necessidades dos pesquisadores.

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa, já que permite buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva (TRIVIÑOS, 1987). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem nas obras dos autores que embasam a monografia, seu objeto de investigação, sendo utilizada como fonte de informação e esclarecimentos que, através do seu conteúdo, auxiliam a esclarecer e discutir temas e problemas de pesquisa. Conforme Oliveira (2007 apud SÁ-SILVA 2009, p. 5) “[...] a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

A investigação bibliográfica deve servir de subsídio para o pesquisador compreender e se aprofundar na temática. Além disso, a pesquisa exerce a função de assistir na identificação de contradições e respostas para perguntas realizadas anteriormente. De acordo com Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. De; Guindani, J. F. (2009, p. 2) “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”. Além disso, o uso de documentos permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

De acordo com Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica concede o estudo de determinado problema sob um novo enfoque e visão, baseado em documentos de variadas fontes, tratando o tema sob uma nova abordagem, chegando desse modo, a conclusões inovadoras.

Desta forma, essa pesquisa bibliográfica converte-se numa abordagem qualitativa embasada em autores que se dedicam à área educacional, contribuindo para a construção de conhecimentos sólidos a respeito da temática. Chizzotti (2003) traz suas contribuições, afirmando que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A investigação é uma prática válida e fundamental na construção da vida social dos sujeitos. Esse método de investigação qualitativo se focaliza na subjetividade do contexto analisado, estudando suas especificidades, vivências e experiências, a fim de compreender diferentes situações em busca de soluções e/ou alternativas para as mesmas.

Diante disto, esse trabalho apresenta como temática a reflexão sobre as políticas curriculares e o componente curricular de história formulada a partir da nova BNCC, pensando a contribuição da gestão democrática para formação de educandos da escola do campo.

Com o intuito de investigar essa temática, propõe-se a seguinte questão norteadora: de que forma as práticas educativas da disciplina de história, formuladas a partir da nova BNCC, são uteis à formação do educando da escola do campo, numa perspectiva de gestão democrática?

Assim, como forma de delinear as ações, para desenvolver este trabalho definiu-se alguns objetivos. O objetivo geral consiste em refletir acerca das políticas curriculares e o componente curricular de história formulada a partir da nova Base Nacional Curricular Comum, pensando a contribuição da gestão democrática para formação de educandos da escola do campo.

Como objetivos específicos estabeleceram-se os seguintes: a) discorrer sobre a gestão democrática e sua relação com a formação do educando da escola do campo; b) contextualizar o ensino de história nas escolas nos três últimos anos até o momento presente; c) sugerir, a partir dos autores estudados e da nova BNCC,

ações democráticas para o ensino de história, tendo em vista a formação de um aluno da escola do campo enquanto sujeito social crítico.

A pesquisa ocorreu no período de agosto a novembro de 2018, sendo que os autores Vitor Paro (2017), Thiesen (2014), Lück (2000, 2007), Cândida (2017) e Ribeiro (2017) foram decisivos para o entendimento da gestão democrática participativa e suas possibilidades de implantação na escola de campo.

Vitor Paro (2017) e Lück (2000, 2007) tratam sobre a gestão democrática, seus conceitos, desdobramentos e enfatizam a democratização das relações no interior da escola, discutindo qual o verdadeiro objetivo da escola, ou seja, formar personalidades, cidadãos comprometidos com sua própria história. Para tanto, é necessário repensar a escola que aí se encontra.

Já Thiesen (2014) dialoga acerca das políticas curriculares atravessadas por políticas públicas tendenciosas atendendo interesses de um modelo neoliberal.

Ao encontro dessas ideias, Cândida (2017) a qual discorre sobre a implementação da nova BNCC, questiona as ações políticas pedagógicas no contexto escolar, ao passo que Ribeiro (2017) pensa a organização e sistematização dos currículos enquanto objetivos e o papel do conhecimento a partir da análise de três perspectivas diferentes: Michael Young (2016), Antônio Flávio Barbosa Moreira (2012) e Carmem Terezinha Gabriel (2016), que partilham o conhecimento como objeto central.

## CAPÍTULO 2

### A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Pensar a educação como um amplo processo formativo e o educando como protagonista das ações educativas nos conduz a pensar acerca de quais sujeitos se deseja formar.

A Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação/PNE – Lei nº 10.172, de 09/01/2001, são as bases legais que dão o suporte para os sistemas de ensino na educação básica definir as normas da gestão democrática de acordo com as suas singularidades e princípios norteadores.

Além dessas leis, há também a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul. Esta lei, em seu Art. 1º, diz que a gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos.

A partir desses preceitos, percebe-se que a Gestão Democrática ao dar suporte para planejar, organizar as ações educativas na escola, dá maior autonomia para a mesma.

Neste contexto, os princípios de autonomia, participação, descentralização do poder e coletividade, são os que caracterizam uma gestão democrática. Em relação a esses princípios, acredita-se que o grande norteador da gestão, é a participação, pois por meio dela é possível que todos os segmentos da comunidade escolar

participem mais das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras da escola.

Sendo assim, conforme os princípios que orientam o pensamento democrático da gestão faz-se necessário sempre estar atento para os princípios da gestão democrática que permeiam as relações, em especial para a autonomia, pois segundo Vieira,

[...] o entendimento orienta-se no sentido de que autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade histórica. Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos (2007, p. 62).

Cada princípio desses citados articula o processo da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96 no seu artigo 14 trata dos princípios da gestão democrática no ensino público na educação básica e salienta a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico (PP) da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local. As ações tanto no campo administrativo, financeiro, pedagógico, devem ter transparência e ser compartilhadas.

Nesse sentido, é importante a sensibilização para a construção de ações coletivas através da participação como instrumento para garantir a gestão democrática, sua realização, materialização, como afirma Libâneo,

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2007, p. 329).

Nessa perspectiva participativa de gestão, Libâneo (2007) enfatiza a necessidade da participação dos atores sociais da comunidade educacional em nortear as dinâmicas para a escola atingir seus objetivos. As ideias desenvolvidas por Gadotti e Ramão (1997 apud LIBÂNEO, 2007, p.331) dizem que “todos os sujeitos da comunidade escolar participando das ações educativas podem

compreender melhor o funcionamento da escola e as atividades desenvolvidas com maior clareza”.

A autonomia da escola a partir da gestão democrática dá a instituição oportunidades de definir seus objetivos e metas enquanto ações educativas. É um princípio que articula a gestão na concepção participativa como afirma,

Instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros. Assim as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição (LIBÂNEO, 2007, p. 333).

Para a efetivação da gestão democrática na escola, podem ser criados os seguintes mecanismos da gestão democrática: conselho escolar (CE), círculo de pais e mestres (CPM), conselho de classe, grêmios estudantis. Esses mecanismos criam um ambiente propício para estimular trabalhos conjuntos, que considerem igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

O conselho escolar representa a comunidade escolar. O CE deve contar com membros de todos os segmentos da comunidade educativa e constitui-se como um espaço de discussão de caráter deliberativo e/ou consultivo. Por isso, deve considerar a coletividade.

Além do CE, há o conselho de classe, que é mais um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão democrática e no processo de ensino-aprendizagem. Neste espaço do conselho de classe são discutidos temas caros às relações interpessoais. Trata-se de um espaço dinâmico para rever, avaliar ações centradas no educando. Conforme ressalta Libâneo,

O conselho de classe é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Já o Círculo de Pais e Mestres (CPM) é uma oportunidade de aproximar pais e escola, fazendo com que os vínculos se estreitem e busquem, juntos, uma gestão

mais democrática. Além desses mecanismos, tem-se o Grêmio Estudantil que objetiva formar alunos críticos, participativos, líderes criativos e responsáveis. É um mecanismo que visa a participação dos alunos nos assuntos da escola, nos processos decisórios. É um espaço em que os alunos aprendem a lutar por seus direitos e a se organizar politicamente.

Neste contexto, todos ou no mínimo representantes dos diferentes segmentos que compõem a escola, devem participar no sentido de articular planos e metas em conjunto. Todas as ações devem ser planejadas e vinculadas ao Projeto Pedagógico (PP) da escola.

O PP vai coordenar as ações numa perspectiva de gestão democrática descentralizando as ações, compartilhando os planos, organização, recursos humanos, didáticos, implementação e avaliação dos objetivos elencados. Além disso, servirá de referência para um trabalho efetivo no ambiente escolar. Ele é o elemento norteador da escola e suas ações podem definir rumos importantes a serem realizadas pela escola. A construção do PP na abordagem da gestão democrática é um processo de construção compartilhada, ou seja, envolve os diversos segmentos da comunidade educativa. Segundo Veiga

a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (2009, p.14).

A LDB no seu artigo 41 ao garantir o princípio da representatividade, da autonomia, e do eletivo para escolha do diretor escolar, ressignifica o papel do diretor(a), que deve exercer sua função como a de um líder, ou seja, a de integrador da equipe. Um diretor/gestor democrático deve saber dividir poderes. Deve primar por uma gestão compartilhada, em que todos têm vez e voz no espaço escolar. A comunidade escolar participa dos processos e ações educativas de maneira contundente. Por isso, o diretor deve ter clareza de que

a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir ditador democrático (PARO, 2006, p.18).

Em outras palavras, o autor quer nos dizer que, numa perspectiva democrática, o gestor deve ser alguém aberto a novas possibilidades e críticas. Deve ser alguém com autonomia, que valorize a coletividade e confie nos seus pares. Nesse sentido, o ideal é desenvolver habilidades e atitudes a fim de lidar com os mais diversos problemas na escola, dialogar, trocar opiniões, diagnósticos acerca de determinada conjuntura no ambiente escolar.

O diretor de escola conforme Paro (2003) pode ser escolhido a partir de três modalidades, as quais podem sofrer variações, porém a essência básica não muda. São elas: 1) nomeação por autoridade estatal (governamental ou não); 2) concurso de títulos e provas; 3) eleição.

O autor menciona que de todas as formas de escolher o diretor, a eleição é a que assume maior relevância, pois todos os segmentos da comunidade escolar podem participar do processo de escolha, o que caracteriza uma gestão democrática. Conforme as ideias desenvolvidas por Zabot (2003) em relação à eleição, esse diz que a eleição é a “mais democrática e, sem sombra de dúvidas, a melhor, a mais oportuna e mais viável opção, se compararmos com as citadas anteriormente” (ZABOT, *apud* PARO, 2003, p. 27). Dessa forma, numa gestão democrática o diretor/gestor não atuará sozinho, mas sim, coletivamente, utilizando os princípios e mecanismos da gestão, que possam mediar as ações pedagógicas, administrativas e financeira.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCANDO DA ESCOLA DO CAMPO

Pensar o educando do campo e suas singularidades é repensar a escola orientada por um Projeto Pedagógico (PP) que pense as práticas educativas nestes contextos como um compromisso coletivo intencional no qual todos os sujeitos sociais estejam envolvidos num processo em construção de aprimoramento intelectual e autônomo. Os sujeitos do campo têm singularidades e especificidades culturais conforme Gracindo (2006):

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de o professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos

sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (2006, p. 46).

A autora dialoga com as singularidades do campo e nesse sentido, o próprio reconhecimento de tal especificidade advém pela democratização e pela reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais. A escola, além de um lugar formativo e educativo, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos lugares urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola (CUTRIM, 1997) A escola do campo, a democratização da gestão, reside também em ações oriundas da própria prática escolar pautadas pela necessidade de contribuição para com a realidade camponesa, inserção da escola com uma visão de conjunto.

As escolas do campo devido suas peculiaridades enquanto contextos específicos necessitam de ações educativas apropriadas com intuito de atingir metas e objetivos conforme o PP. Esses devem ser direcionados a realidade escolar com atividades pontuais como, por exemplo, formação de professores, inserções de componentes curriculares vinculados às necessidades locais, atividades que promovam a integração entre comunidade e escola.

Nesse sentido, é preciso envolver o aluno nas atividades educativas incentivando também à pesquisa, pois nessa perspectiva de gestão democrática de ensino, o professor é um mediador, orientando o trabalho, sanando dúvidas e conceitos. Portanto, o aluno é protagonista do seu conhecimento e assume compromissos e responsabilidades em diferentes graus.

## CAPÍTULO 3

### AS POLÍTICAS CURRICULARES, A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Candida (2017) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) significou um avanço na seleção de conteúdos válidos nacionalmente. Porém, essa iniciativa gerou muitas críticas, pois a falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem foi um agravante.

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) discute sobre a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que começou a ser discutida no ano de 2015. Finalmente em dezembro de 2017 o MEC homologa a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental a qual vai nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo Brasil. Ela traz diretrizes do que as escolas devem alcançar em termos de escolarização, habilidades e competências dos alunos que forma. Assim, ela deve ser usada como referência para que cada escola construa o seu currículo com o objetivo de alcançar as metas planejadas.

Segundo a BNCC (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) já estabelece essa orientação:

[...] deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo (BRASIL, 2017, p. 9).

A BNCC passou pela primeira versão entre outubro de 2015 e março de 2016, e de lá para cá vem sofrendo algumas modificações. A versão mais atual está organizada em etapas. A primeira etapa é sobre a Educação Infantil, que está subdividida da seguinte forma: uma breve contextualização da Educação Infantil, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No que se refere ao

Ensino Fundamental, ela aborda o Ensino Fundamental I - anos iniciais, e o Ensino Fundamental II - anos finais, especificando as matérias que complementam o currículo de cada um e suas competências.

Em relação ao ensino de história nos últimos três anos, enquanto processos históricos vividos ao longo do século XXI pode-se dizer que o mesmo repercutiu na escola transformações quanto à sua função social, seus interesses e propósitos. A escola, sobretudo a pública, enquanto espaço permanente de disputas e interesses passou a atender a um número cada vez maior de alunos vindos de diversos segmentos sociais. Isso demandou reflexões e discussões sobre o papel do ensino no projeto de construção da cidadania.

Nesse quadro geral de transformações, novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de formação de cidadãos. Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de saberes, de aprendizagens, de formação social e cultural no sentido pleno (GUIMARÃES, 2012, p.162).

Segundo a autora citada acima, a escola no século XXI deve ser um espaço que produz conhecimento, trocas e saberes novos, e não apenas consome o que é produzido em outros lugares. Além disso, esta escola deve ser capaz de romper com a visão acerca do conhecimento pronto, acabado e transmitido para os alunos no qual o ensino do componente curricular história era abordada por uma perspectiva linear, etnocêntrica, baseada na memorização, desconectada da vida dos educandos, sem que eles conseguissem se perceber como parte da história.

Com relação ao ensino de História no Ensino Fundamental, a Base estabelece nove competências específicas, dentre elas, organizar cronologicamente acontecimentos históricos, analisar documentos e problematizar os conceitos historiográficos. Com relação aos conteúdos a serem trabalhados, apesar de estarem em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, elencando a abordagem da história dos povos indígenas e africanos, ainda apresentam a cronologia dos acontecimentos da Europa, partindo de uma visão eurocêntrica.

Nesse sentido, ao pensar o componente curricular história e os povos do campo e os currículos, pode-se refletir de acordo com Lopes (2013) a partir de duas teorias: a crítica e a pós-crítica. A primeira vincula o currículo ao conhecimento e a

segunda, privilegia a cultura. Conforme Moreira (2010) é importante integrar a cultura aos estudos curriculares, porém não deixar de lado a pesquisa e o conhecimento focando somente na cultura nos aspectos locais, singularidades de determinado grupo social sem a totalidade dos fatos.

Nesse contexto, com relação a nova BNCC, Caimi (2016) diz que:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p. 7).

Analisando o pensamento da autora, pode-se verificar que o componente curricular história ainda está vinculado ao modelo eurocêntrico, em que a orientação segue referência no pensamento histórico a partir da visão europeia para a construção dos currículos escolares. A autora ressalta ainda o legado científico das pesquisas acadêmicas, a qual está sendo deixado de lado.

Assim, torna-se absolutamente necessário e urgente pensar num Projeto Pedagógico que possa dialogar com a BNCC garantindo o direito e a valorização da intervenção de todos na construção dos passos e estratégias para o ensino dos povos do campo. Esta intervenção necessita ser coletiva para que se efetive de fato, uma gestão mais democrática.

### 3.1 AÇÕES DEMOCRÁTICAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE CONTRIBUA COM A FORMAÇÃO DO ALUNO DO CAMPO

Definir o PP das escolas do campo considerando as especificidades desses contextos é necessário. Conforme afirma Frigotto,

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

Sendo assim, pode-se enfatizar a importância do ensino de história para os alunos da escola do campo. Trata-se de um espaço capaz de contribuir com o processo de enfrentamento à intensa desterritorialização que tem sido imposta aos povos do campo. Tudo isso em função das mudanças na lógica de acumulação de capital no campo, materializada pelo agronegócio em detrimento da agroecologia e agricultura familiar.

Nesse contexto, o ensino de história na contemporaneidade, juntamente com os outros componentes curriculares, tem a árdua tarefa da formação do indivíduo, construção da identidade social e coletiva, bem como a preparação para atuação cidadã na sociedade.

O ensino de história através de currículos orientados pela BNCC pode desenvolver atividades que possibilitam ampliar o olhar do educando, ou seja, trabalhando a construção de conhecimentos e aspectos da cultura, articulando cultura e conhecimento. Nessa perspectiva devem ser trabalhados recortes da realidade local e regional.

As possibilidades de transformação social e cultural do espaço escolar com objetivo de acolher melhor o educando da escola do campo são muitas. Nesse sentido, é possível implementar medidas simples e viáveis, como por exemplo, retirar cercas que limitam fronteiras entre espaços de sociabilidade; melhorar a biblioteca como espaço digital; chamar a comunidade escolar para conhecer a realidade em que estão inseridos para planejar juntos estratégias que ajudem a transformar as práticas existentes e que não correspondem com a realidade e com uma gestão democrática. É fundamental planejar ações através de um PP que mobilize toda comunidade na sua execução.

Assim, as práticas educativas da disciplina de história, formuladas a partir da nova BNCC, são úteis à formação do educando da escola do campo, numa perspectiva de gestão democrática quando: se conhece a realidade dos alunos do campo; se prioriza ações coletivas; dividem-se poderes; somam-se esforços e respeitam-se decisões. Tudo isso tendo o diálogo como base para a mudança que tanto se necessita e almeja.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda a reflexão sobre as políticas curriculares e o componente curricular de história formulada a partir da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pensando a contribuição da gestão democrática para formação de educandos da escola do campo.

A metodologia através da pesquisa bibliográfica apresentou uma discussão ainda que modesta acerca de temática tão ampla, na tentativa de responder ao questionamento que procurou saber de que forma as práticas educativas da disciplina de história, formuladas a partir da nova BNCC, são uteis à formação do educando da escola do campo, numa perspectiva de gestão democrática. Como resultado, afirma-se que quando se conhece a realidade dos alunos do campo; se prioriza ações coletivas; dividem-se poderes; somam-se esforços e respeitam-se decisões é possível construir um caminho que leve à formação integral do aluno do campo. Nesse sentido, a formação integral abarca o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, ética, estética, física, social, afetiva. Tudo isso tendo o diálogo como base para a mudança que tanto se necessita e almeja.

Como opção teórica para fundamentar o trabalho, optou-se pelos autores Vitor Paro (2017); Thiesen (2014); Lück (2000, 2007); Cândida (2017) e Ribeiro (2017).

Enfim, conclui-se que há uma clara necessidade de se refletir a nova BNCC de forma mais ampla, pensando a gestão democrática e a educação do campo a partir dos sujeitos sociais inseridos neste contexto, pois os povos do campo têm suas especificidades e singularidades. Ter abordado essa temática possibilitou refletir o espaço escolar sob uma perspectiva mais dinâmica e mais comprometida com os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017, p.1-113.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 set. 2017.

CUTRIM. **Gestão democrática na escola pública rural: entraves e avanços**. 1997. Disponível em:<[http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10740/1/DM\\_KayllaCutrim\\_2017.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10740/1/DM_KayllaCutrim_2017.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antonio. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ESCOLA FAMILIA AGRICOLA, CASA FAMILIAR RURAL E ESCOLA ITINERANTE. **Revista Pegada**-vol.15n.2,p.76-95, dez.2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, n. 002. Universidade do Minho Braga, Portugal. 2003. Pg. 221-236

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma**. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2 ed., 2011

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012

LIBÂNIO, Jose Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática**. Editora Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/José Carlos Libâneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. **Serie Cadernos de Gestão**. [livro digital]. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, n.72, v. 17, p.11-33, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESNALES, S.F., NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D. De; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, número I, julho de 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2009