

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

Aline Mesquita Corrêa

**LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E
DEMOCRACIA: UMA ESCOLA DO CAMPO EM ANÁLISE**

Sobradinho, RS
2018

Aline Mesquita Corrêa

**LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA:
UMA ESCOLA DO CAMPO EM ANÁLISE**

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

Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

Sobradinho, RS
2018

Aline Mesquita Corrêa

**LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA:
UMA ESCOLA DO CAMPO EM ANÁLISE**

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

Aprovado em 30 de novembro de 2018:

**Daniele Rorato Sagrillo, Dra (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Bruna Dalcin Gattiboni, Ms (UAB)

Viviane Ache Cancian, Dra (UFSM)

Sobradinho, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que acreditam na construção coletiva, partilhada, democrática e solidária de uma educação justa, emancipatória e humanizadora. Àqueles e àquelas que compreendem os diferentes saberes como processos fundamentais na trama de uma educação e de uma escola que sejam nossas.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho foi possível, principalmente, pelo auxílio, compreensão e envolvimento de várias pessoas. Agradeço a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial, agradeço:

- À minha orientadora professora Dr.^a Daniele Rorato Sagrillo por acreditar no meu sonho de investigação, e me orientar com solidariedade e compreensão. Muito obrigada!

- À minha mãe por sempre me fazer persistir.

- Aos sujeitos participantes da pesquisa que contribuíram, partilhando suas reflexões, para a concretização deste trabalho.

- À banca avaliadora pela leitura, assim como pelas contribuições.

O direito de sonhar
Que tal se delirarmos por um tempinho
Que tal fixarmos nossos olhos mais além da infâmia
Para imaginar outro mundo possível?
O ar estará mais limpo de todo o veneno que
Não provenha dos medos humanos e das humanas paixões
(Eduardo Galeano)

RESUMO

LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: UMA ESCOLA DO CAMPO EM ANÁLISE

Autora: Aline Mesquita Corrêa
Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

Este estudo versa sobre gestão escolar e democracia em uma escola do campo. Para tanto, o objetivo do mesmo foi compreender e caracterizar como se constitui a gestão escolar no contexto pesquisado, assim como os limites e possibilidades desta gestão na construção de uma educação democrática. Trata-se de uma investigação qualitativa, cujos caminhos teórico-metodológicos foram constituídos pela análise documental e pela realização de quatro entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar. Os principais referenciais que embasaram a construção deste trabalho são: Freire (1995, 1978), Campos et al. (2015), Caldart (2012), Libâneo (2006) e Wood (2003). O tratamento dos achados da pesquisa teve como referência a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e Triviños (1987). A partir da problematização dos conceitos de gestão escolar, democracia e educação do campo, foi possível evidenciar que gestão escolar e democracia, no seu sentido pleno, ainda trilharam caminhos diferentes. Ora se aproximam e ora se distanciam, contudo, as pequenas ações produzidas no cotidiano foram analisadas e reconhecidas como importantes na construção de estratégias para o enfrentamento e superação da centralização do poder, assim como de enfrentamento das dificuldades decorrentes da falta de autonomia e participação efetiva da comunidade escolar, situações essas que contribuem para a manutenção das lacunas existentes entre gestão escolar e democracia, propiciadas, também, por um histórico político e social que, durante décadas, não privilegiou a ação democrática na escola, tampouco na sociedade.

Palavras-chave: Democracia. Gestão Escolar. Escola do Campo.

ABSTRACT

LIMITS AND POSSIBILITIES BETWEEN SCHOOL MANAGEMENT AND DEMOCRACY: A RURAL SCHOOL IN ANALYSIS

Author: Aline Mesquita Corrêa
Advisor: Daniele Rorato Sagrillo

This study deals with school management and democracy in a rural school. Therefore, the objective was to understand and characterize how school management is constituted in the researched context, as well as the limits and possibilities of this management in the construction of a democratic education. It is a qualitative investigation, whose theoretical-methodological paths were constituted by the documentary analysis and the accomplishment of four semi-structured interviews with members of the school community. The main references that supported the construction of this work are: Freire (1995, 1978), Campos et al. (2015), Caldart (2012), Libâneo (2006) and Wood (2003). The treatment of the research findings had as reference the Content Analysis proposed by Bardin (1977) and Triviños (1987). From the problematization of the concepts of school management, democracy and rural education, it was possible to show that school management and democracy, in their full sense, still have different paths. Now they approach and now distance themselves, however, the small actions produced in the daily life were analyzed and recognized as important in the construction of strategies for coping with and overcoming the centralization of power, as well as in coping with the difficulties arising from the lack of autonomy and effective participation of the school community, situations that contribute to the maintenance of the existing gaps between school management and democracy, also propitiated by a political and social history that, for decades, did not favor democratic action in school, nor in society.

Keywords: Democracy. School Management. Rural School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OS PERCURSOS DA PESQUISA	14
2.1	O TEMA DE PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	14
2.2	METODOLOGIA.....	16
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
3.1	GESTÃO ESCOLAR	18
3.2	DEMOCRACIA	23
3.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	31
4.1	A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO.....	32
4.2	LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA	46
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO ESCOLAR	68
	APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM DOCENTE	69
	APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM PAI/MÃE	70
	APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	71

1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura social e política, a presente pesquisa é constituída por dois temas centrais e que são caros à sociedade: gestão escolar e democracia. O termo “gestão democrática” não é utilizado *a priori*, porque se compreende que embora devessem ser indissociáveis no cotidiano escolar, uma vez que são preconizados em documentos oficiais, alguns percalços ainda impossibilitam que uma cultura democrática, envolvendo participação, autonomia, tomada de decisões, construção solidária do conhecimento, da educação e da escola sejam realidades. Contudo, de acordo com as reflexões de Wood (2003), compreende-se que a democracia e a emancipação humana não alcançam completude neste sistema-mundo regido pelo capital porque este último é desumanizador e as formas de participação organizadas pelo mesmo são desiguais e contratuais, bem como colonizadoras e exploradoras.

A escola não está apartada do sistema capitalista, pois, segundo Chomsky (1998), ela é peça fundamental para a manutenção do capital, mas abarca também a possibilidade de superação do mesmo. Althusser (1979) compreendia a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, condenada à eterna reprodução da ideologia dominante e sem o espaço para a criação. Já Thompson (1987), ao analisar a formação da classe operária inglesa, construiu argumentos que se contrapõe a compreensão de Althusser, isto é, afirmando que os sujeitos não estão condenados a somente reproduzirem uma ideologia porque são seres da experiência e são históricos, e ao mesmo tempo em que são sujeitos da história, produzem a história.

Wood (2003) alerta para o fato de que o capitalismo é incivilizatório e dilacera a democracia, contudo, as pessoas enquanto sujeitos históricos produzem nos seus cotidianos, experiências que apontam limites e possibilidades para a construção de uma sociedade justa, democrática e emancipatória. Para a autora, é essencial que se olhe para estas ações no sentido de compreender as tensões entre o fazer democrático, a reprodução e o autoritarismo.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica a partir de três dimensões, sendo a ética, a política e a ideológica que, segundo Brandão (2006), são essenciais quando se compreende que uma investigação não é neutra, que os sujeitos são construtores de conhecimento e não meros objetos. A pesquisa, segundo esse autor, é um ato político.

A minha aproximação com a temática gestão escolar, democracia e escola do campo, vem desde as minhas leituras, ainda na graduação, no âmbito da educação, da gestão da escola e das disputas pelo poder, o que me mobilizou para buscar compreender como estes fenômenos se constituem na prática. Nesse sentido, estes temas são centrais nesta pesquisa e configuram-se como categorias de análise. As discussões decorrentes da problemática são

inesgotáveis, o que me instiga a sempre estar buscando a elaboração de novas reflexões, com intuito de contribuir com a escola, objeto desta pesquisa, como também com a minha práxis educadora. Ademais, compreendo, a partir das reflexões de Arendt (1991), que em tempos socialmente e politicamente “sombrios”, de ataques às minorais sociais, de desvalorização da educação e até mesmo do nosso meio ambiente, numa perspectiva libertadora, é válido e necessário discutir a democracia e a gestão escolar como peças fundamentais para a superação da barbárie que, na atual conjuntura, está posta.

Durante minha infância e toda minha vida escolar, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, vivi no meio rural e com isso, toda a minha trajetória educacional se deu na escola do campo. Após ingressar na universidade, me afastei territorialmente desse espaço, porém sempre mantive o vínculo com a minha família que é agricultora, assim como com a escola do campo. Nesse sentido, a primeira justificativa se dá na dimensão pessoal, pois na presente pesquisa, articulei a minha vivência como estudante egressa de uma escola do campo com o interesse que tenho pela gestão escolar, compreendendo-a na relação com a democracia, como espaço-tempo fundamental para que se possa pensar a cidadania, a participação de todos na construção dos propósitos da escola, do currículo, da criticidade e da autonomia.

Entendo para tanto, que a gestão escolar alicerçada nos princípios da democracia se configura como um caminho que conduz para a Escola Cidadã, defendida por Gadotti (2001), e para a Educação Progressista referenciada no pensamento freireano. Nos dias atuais, vê-se que muitos intelectuais, como Boff (2018), vêm discutindo a questão da democracia porque conquistá-la gerou um custo alto para o Brasil, um custo de muitas vidas ceifadas que disputaram o poder, a fim de devolvê-la às mãos do povo, mas que nunca voltaram.

No âmbito escolar, vê-se a crescente influência de agentes externos, buscando o controle da gestão escolar, dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e do trabalho docente, que interfere no aprendizado de uma cultura democrática, no direito de construir um processo educativo e uma gestão escolar participativa e autônoma. Desse modo, discutir a democracia é uma necessidade, assim como discutir a cidadania e a emancipação das pessoas também é.

Com isso, esta pesquisa também se justifica pela dimensão da relevância acadêmica e social do tema porque, segundo Campos *et al.*(2015), a democracia vai muito além de um método político de escolha de governantes. Para esses autores, a democracia na América Latina é cercada por inúmeras questões de ordem social, política e econômica, que precisam ser superadas a fim de que possamos transcender de um nível mais superficial que se dá

através da democracia representativa, para um nível mais profundo em que a democracia seja substancial e se efetive enquanto ação conjunta, na qual as pessoas possam participar ativamente, expressar seus posicionamentos, pensar coletivamente aquilo que diz respeito à sua existência e, portanto, à sua humanização.

Nesse aspecto, compreende-se que a gestão escolar democrática e participativa é uma práxis impulsionadoras do envolvimento dos diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar, construindo estratégias não somente de exercício da cidadania, mas também de garantia dos direitos básicos para se viver.

Por fim, justifica-se também pela dimensão de contribuição da pesquisa para com os sujeitos porque de forma direta ou indireta, as reflexões produzidas serão devolvidas para o contexto pesquisado a fim de que possam ser retomadas pela comunidade escolar e de alguma forma, possibilitar que reflitam sobre a gestão escolar e a busca pela democracia.

Neste ínterim, o problema de pesquisa foi configurado em como se constituem os limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia numa escola do campo? Já o objetivo geral da investigação pretendeu compreender e caracterizar de que modo se constitui a gestão escolar no contexto pesquisado, no que se refere à construção de uma educação democrática. Segundo Triviños (1987), os objetivos de uma investigação, referem-se à finalidade com a qual se pesquisa. Isto é, o modo como se pretende tratar o campo empírico e os achados que forem emergindo no decorrer da relação de investigação entre o sujeito que pesquisa e os sujeitos pesquisados.

Dessa forma, os objetivos específicos configuram-se em primeiramente identificar de que maneira a gestão de uma escola do campo se efetiva no cotidiano escolar, isto é, compreender os limites e possibilidades entre a gestão escolar prescrita e a efetivamente realizada. Num segundo momento, nos detemos em compreender no âmbito das práxis pedagógica e da gestão de uma escola do campo, os limites e possibilidades para a efetivação da gestão escolar democrática. E, por fim, analisamos de que modo a gestão escolar contribui para o exercício da cidadania, assim como da democracia.

Com intuito de atingir os objetivos propostos, metodologicamente trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e para produzir uma metodologia articulada ao problema da investigação e objetivos, fundamentou-se nas reflexões de Brandão (2006) para pensar a ação de pesquisar como uma produção solidária do conhecimento e engajada com a transformação social. Nesse sentido, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1, 2 e 3) com os seguintes membros da comunidade escolar: diretora da escola, uma educadora, uma mãe que participa do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e uma mãe que não participa deste

círculo. Devido à garantia de anonimato as participantes (Apêndice 4), as mesmas receberam codinomes de pedras preciosas: Esmeralda, Jade, Rubi e Ametista. Também foram realizados estudos do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988. Os achados foram analisados pelo método de Análise de Conteúdo, com referência em Bardin (1977) e Triviños (1987).

Para abarcar a problematização entre democracia e gestão escolar acima apresentada, este trabalho está composto de três capítulos que ancoram a pesquisa, desde os alinhavos teóricos que fundamentaram a mesma, até a sua concretização. Desse modo, no primeiro capítulo intitulado *Os percursos da Pesquisa* é o espaço no qual se discorre acerca da pergunta orientadora da investigação, isto é, do problema de pesquisa, assim como dos caminhos teórico-metodológicos que constituíram a investigação.

No segundo capítulo intitulado *Fundamentação Teórica* traz-se uma discussão sobre *Gestão Escolar* - com base nas reflexões de Paro (2004-2005), Libâneo (2006), Freire (2005) e Hora (2004)-, - *Democracia* com referência teórica em Campos et al. (2015), Neto (1997) e Cury (2002)- e *Educação do Campo* com aporte teórico nas reflexões de Caldart (2010), Arroyo (2012) e Paludo (2012). Além destes autores, buscou-se apoio nas legislações, nos decretos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, nos Cadernos de Fortalecimento do Conselho Escolar e entre outras publicações do Ministério da Educação no que tange à gestão escolar.

Por fim, no terceiro e último capítulo intitulado *Discussão e Análise dos Achados da Pesquisa* apresenta-se a análise, a discussão e a sistematização dos achados obtidos na pesquisa considerando que de acordo com as reflexões de Streck e Adams (2014), a pesquisa não pode ser entendida como neutra ou somente como uma forma de satisfação de curiosidades sobre determinado contexto, pois ela tem uma intencionalidade e um fim social. Do mesmo modo, Freire (1995) dialoga que o mundo não é, mas está sendo, assim a pesquisa também implica estarmos sendo e pensando processos teóricos e metodológicos que nos ajudem a escutar e ver homens e mulheres que se “manifestam como resistentes e insurgentes” (MORETTI, 2007, p.86).

¹ Utiliza-se esse termo, PPP, porque, de acordo com as reflexões de Veiga (2004), compreende-se que é importante e necessário demarcar o caráter político desse projeto pedagógico que implica um movimento dialético entre rupturas e reconstruções que não são neutras, pois trata-se de uma ação intencional. É um projeto político por estar atrelado a um compromisso sociopolítico, que abarca interesses coletivos ou não de uma população. E, além disso, a sua dimensão política se estende no modo como este projeto imprime a formação de cidadãos e cidadãs para um projeto de sociedade. Para a autora, os termos político e pedagógico possuem uma significação indissociável.

Nas considerações finais partilha-se uma reflexão geral acerca da pesquisa, os desafios e apontamentos da mesma no que se refere à gestão escolar e à democracia numa escola do campo, considerando a especificidade da experiência educativa desse território, ou seja, a singularidade de se pensar a participação e o envolvimento dos sujeitos, assim como as suas estratégias para tramarem ações democráticas e protagonizarem o processo educacional do qual fazem parte. Nas referências apresenta-se o conjunto de autores e autoras que foram citados no decorrer de todo o trabalho, e nos apêndices são apresentados documentos complementares como os roteiros das entrevistas realizadas e o termo de consentimento.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA

2.1 O TEMA DE PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

A construção do problema de pesquisa não emerge do nada, do vazio, o que implica compreender que esta pergunta, constituída por conceitos teóricos de origem filosófica e sociológica, vincula-se ao contexto de quem a formula assim como às visões sociais de mundo com as quais coadunamos. Assim, segundo Gil (2002), para elaborarmos o problema de pesquisa é necessário que façamos muitas perguntas sobre aquilo que queremos pesquisar, e é a partir destes vários questionamentos realizados, que o problema processualmente vai tomando forma. Essa forma, porém, não é acabada e nem fechada em si mesma, uma vez que está sujeita a novas perguntas diante de uma realidade dinâmica e contraditória.

Desse modo, para elaborar o problema da presente pesquisa foi necessário considerar o contexto histórico, regional, econômico, político e social, bem como educacional, onde o campo empírico está situado. Sendo assim, este estudo foi realizado em uma escola municipal, localizada no meio rural no município de Sobradinho-RS. Esta localidade fica a cerca de seis quilômetros da cidade e é constituída por famílias de diferentes etnias. A cultura predominante na agricultura é a do fumo seguida pela soja, criação de animais, árvores frutíferas, laticínios e outras culturas em menor escala, que diversificam a agricultura na região.

Atualmente, a escola pesquisada atende 50 estudantes da Educação Básica desde a pré-escola (Educação Infantil) até o sexto ano (Ensino Fundamental) e apresenta um quadro profissional constituído por uma diretora, uma doméstica e sete educadoras. A organização das turmas é multisseriada, ou seja, as docentes lecionam para dois anos diferentes numa mesma sala, fato este que é comum nas escolas do campo.

A escolha de uma escola do campo ocorreu devido à especificidade desta experiência educativa, a partir de problematizações acerca de como articular a participação dos pais e mães, cuja organização do trabalho é orientada pela natureza (estações do ano, clima, luz solar, fases da lua, entre outros). Esse público, por vezes, em determinados períodos do ano se afasta da escola e desse modo, entre as reflexões que deram origem ao problema de pesquisa, está imbricada a questão das particularidades do campo, porque além de compreendê-lo como um espaço agrícola, é também necessário entendê-lo como um território que abarca conhecimentos, diversidades e culturas. Neste ínterim, questiona-se: Como ocorre a participação destas famílias? Suas opiniões são aceitas? A especificidade destes sujeitos é respeitada? Qual o vínculo da escola e da educação com a comunidade? Além disso, como as

docentes participam da gestão escolar? E a democracia, há espaço para o pensamento e a participação? A realidade do campo é considerada?

Nesse sentido, gestão escolar e democracia foram tomadas como categorias centrais para que se pudesse problematizar sobre o objeto de investigação. Com isso, o problema de pesquisa foi elaborado em: como se constituem os limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia numa escola do campo? Tendo como pano de fundo a discussão dessas duas categorias, pois, segundo Souza (2012), a ação política e cidadã da gestão escolar só se efetiva quando o poder entra em disputa e com isso, mesmo que os documentos oficiais preconizem uma gestão democrática, é somente via análise da realidade das relações que se estabelecem na gestão escolar que se torna possível compreender as aproximações e os distanciamentos na busca pela democracia.

A gestão escolar democrática se configura como o modelo atual de gestão a ser implantado, valorizado e preservado no cotidiano da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988 e os Cadernos de Fortalecimento do Conselho Escolar preconizam a participação de todos os membros da comunidade escolar, contudo, nem sempre aquilo que está presente na lei ou preconizado no discurso se concretiza na prática, permanecendo apenas no plano teórico. Nesse sentido, para Hora (2004) é necessária a realização de ações que visem impulsionar práticas democráticas na escola, caso contrário, o cenário de ruptura da teoria com a prática pode prevalecer.

De acordo com Paro (2005, p. 24), pesquisas educacionais com enfoque na gestão escolar democrática desvelam o quão desafiador tem sido efetivar esse modelo de gestão no cotidiano escolar, porque a gestão democrática vai além da representatividade, ou de votações e mesmo encontros de “transparência de gestão”, implica em um trabalho “feito a muitas mãos” e partilhado em todos os aspectos.

Essa dificuldade de concretização, segundo Libâneo (2006) pode ocorrer por dois motivos: primeiro, por não haver o espaço para a participação; e segundo, pelo fato das pessoas não saberem como/e se podem participar, o que torna a luta pela democratização na escola uma tarefa nada simples e, para tanto, exige perseverança por parte de todos os envolvidos e em especial da equipe diretiva, no sentido de instigar os demais sujeitos que compõe a escola a estarem participando com criticidade e autonomia deste processo.

Ainda, conforme Saviani (2002), a gestão escolar quando entrelaçada à democracia, representa uma forma de resistência ao modelo neoliberal vigente, em que o sistema capitalista é quem dita as normas. Contudo, segundo o autor, a discrepância entre uma e outra

dificulta as estratégias de enfrentamento das ações, visando à construção de uma cultura de descentralização de poder, participativa e autônoma.

2.2 METODOLOGIA

Para Brandão (2006), a metodologia da pesquisa é como o calçado que usamos e o bastão que carregamos ao caminhar. Porém, é importante saber que cada um de nós, com nossos calçados e bastões, podemos fazer diferentes caminhos. Mas, talvez, o mais importante seja ao lado de quem se caminhe, pois isso é essencial para que se teça a produção solidária e partilhada do conhecimento, e que se articula com a premissa libertadora da pesquisa qualitativa na América Latina.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa surgiu mais precisamente na década de 1970, nos países da América Latina, onde a suposta neutralidade científica passou a ser denunciada, não apenas como impossível, mas como um posicionamento velado em favor dos dominantes. Nesse sentido, conforme Streck e Adams (2014), uma pesquisa que se pretende neutra, mascara as diferentes realidades sociais, uma vez que, fazer pesquisa significa tomar partido.

Conforme Streck e Adams (2014), a pesquisa, numa dinâmica investigativa, vai identificando novos campos e outros nexos que constituem mudanças cotidianas no fazer pesquisa “ora se ampliando, ora exigindo um olhar focado em detalhes” (p.50). Assim, a seguir, apresenta-se de forma mais detalhada o processo metodológico da pesquisa:

a) Análise Documental: Segundo Gil (2002) a análise documental refere-se a todos os documentos, todas as realizações produzidas pelo ser humano e que, para tanto, se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Neste sentido, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (GIL, 2002). No contexto pesquisado, a análise documental se deu sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola e os documentos oficiais, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, que preconizam a gestão escolar democrática.

b) Entrevistas Semiestruturadas: Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas (Apêndices 1, 2, 3 e 4) com membros da comunidade escolar compreendendo que, como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 146), é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de

novas hipóteses que vão surgindo”. Neste sentido, compreende-se que a realização de entrevistas semiestruturadas se constituiu como o procedimento metodológico que melhor dialogou com os objetivos da investigação e que possibilitou apreender, bem como compreender, o modo como a gestão escolar efetiva-se no contexto escolar investigado e as possíveis aproximações com o horizonte da democracia e da emancipação humana.

Ainda, de acordo com as reflexões de Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual tecemos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, isto é, aquilo que emerge no desenrolar das mesmas. Assim, para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de um modo mais livre e as respostas não estão limitadas a uma padronização de alternativas.

Para Triviños (1987) e Manzini (2003), mesmo que a entrevista semiestruturada se constitua com uma abertura para questões advindas da própria relação dialógica entre um sujeito quem tem algo para falar e outro que quer escutar, existe a necessidade de se realizar perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Assim, neste trabalho, a fim de vislumbrarmos os objetivos da investigação imbricados nas questões a serem problematizadas com as participantes da pesquisa, realizamos um roteiro de questões, bem como uma análise com base na teoria crítica, que se aproxima de algumas leis e categorias da dialética como a relação parte e todo e as contradições imbricadas nos limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia.

Nesse sentido, a metodologia foi desenvolvida seguindo os passos de um cronograma pré-estabelecido e composto pelas etapas de leitura, revisão de literatura, construção do projeto de pesquisa, análise documental, elaboração dos roteiros para a realização de entrevistas, realização de entrevistas, análise dos resultados e, por fim, a escrita do presente trabalho de conclusão.

Para a análise desses materiais, utilizou-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Triviños (1987, p.111) como um “tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações” pertinentes à pesquisa. Ambos os autores argumentam a importância de uma análise que considere os aspectos objetivos e subjetivos que emergem dos achados, buscando compreender o que exatamente significa cada mensagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 GESTÃO ESCOLAR

A história da educação no Brasil é fortemente marcada pelas heranças do colonialismo, pois o primeiro contato dos povos originários que aqui viviam, os índios, com a educação institucionalizada, se deu no período de colonização em nosso país e, desde então, muitas das práticas educativas aqui desenvolvidas pelos indígenas antes da colonização foram “esquecidas” e segregadas. É nesse seio de lutas, contradições e resistências que a história da educação no Brasil vem se constituindo. Benno Sander (2007, p. 93) identifica esses momentos como “o encontro entre o mundo dos donos da casa e o mundo dos visitantes. O mundo dos povos nativos e o mundo dos povos latinos. O mundo dos conquistados e o mundo dos conquistadores”.

Conforme escreve Sander (2007) esse encontro ou desencontro entre indígenas e colonizadores é o que marca uma história não somente da educação no Brasil, mas também da cultura, dos valores, da moral e da ética que, independente de concordarmos ou não com essa colonização dos modos de ser/estar, orientaram o processo de civilização dos nossos antepassados. Nesse sentido, sabemos que a América Latina ainda sofre os efeitos impactantes e negativos da colonização e atualmente, muito tem se discutido a respeito de uma educação (des)colonial, bem como acerca da (des)colonialidade do conhecimento (STRECK; ADAMS, 2014). Nessas questões apontadas, já podemos compreender a gênese para a atual existência de dois projetos de sociedade, isto é, um a favor e outro na contramão do capital e do sistema neoliberal.

A respeito de colonialidade e (des)colonialidade, que são decisivas em ambos os projetos de sociedade, Aníbal Quijano (2005) discorre que a colonialidade se instaura em uma sociedade através de diferentes mecanismos, a começar pela superioridade de raça até o eurocentrismo como lógica única e aceitável de ordenamento da subjetividade/ intersubjetividade, implicando no processo de produção do conhecimento. O colonialismo traz historicamente não somente a imposição de padrões e valores culturais, como também um padrão epistemológico e de gestão do conhecimento e das pessoas. Já a (des)colonialidade do conhecimento vai se efetivando a partir das rupturas, estabelecidas através das lutas sociais emancipatórias, com o padrão segregador do conhecimento. Assim, segundo Lander (2005) a colonialidade oprime e a (des)colonialidade liberta, e a libertação é uma premissa importante na educação do campo e na gestão escolar para a composição de uma outra racionalidade.

Para Quijano (2005), a colonialidade cria um padrão de poder mundial com suas articulações relativas ao ser, ao saber e ao poder, através de quatro aspectos: 1- a colonialidade do poder através da ideia de raças inferiores e superiores; 2- o capitalismo como padrão universal de exploração social; 3- o Estado como forma hegemônica e central de controle; 4- o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade e da intersubjetividade, em especial no modo de produzir conhecimento. Isso se expressa numa gestão escolar centralizada, e cujo poder não é partilhado porque não compreende no outro e na outra a capacidade de produzir ciência, conhecimento e gestão. Portanto, na compreensão de uma gestão escolar que articulada à democracia busque confrontar o padrão mundial de poder,

[...] é importante ressaltar que nas escolas do campo é preciso considerar vários aspectos desse contexto, como o ambiente físico tanto da escola quanto da zona rural, as tradições familiares, as condições sociais, entre outras, para entender a dimensão cultural-social e a pluralidade do processo educativo, pois uma gestão democrática que luta para defender os ideais de um lugar que é o alicerce da educação está realizando uma gestão preocupada com o desenvolvimento da unidade escolar e dos educandos que ela compõe (FONTES, 2012, p. 191).

Isso porque, a partir das reflexões da autora acima citada, compreende-se que a gestão escolar na escola do campo precisa ser partilhada com todos os membros da comunidade escolar, porém, junto com os sujeitos é necessário antes, uma apropriação dessa realidade para que se possa compreender as dimensões sociais, políticas, econômicas e territoriais que constituem essas famílias e que influem na gestão escolar. Esse conhecimento acerca das especificidades de uma escola do campo e de toda a sua comunidade, favorece a concretização de ambiente de construção coletiva não somente da escola, mas também dos conhecimentos, tempos e espaços singulares dessa experiência educativa.

Nesse sentido, refletir sobre gestão escolar implica adentrarmos na própria história desse fenômeno, que é fruto de experiências históricas contraditórias e reinventadas no contexto escolar. Assim, o primeiro modelo de gestão escolar, segundo Drabach e Mousquer (2009), foi inspirado na administração da fábrica, o que justifica o fato de que as primeiras experiências de gestão escolar tenham se constituído com um enfoque tecnocrático da administração geral, especialmente com base na administração científica proposta por Taylor e na clássica por Fayol, dotadas de princípios como controle do tempo, supervisão, racionalização do trabalho, disciplina, divisão do trabalho e especialização num campo do trabalho, motivo pelo qual os primeiros estudos sobre a gestão do trabalho escolar o compreendem como administração escolar, dada a relação desse processo implicado na escola com as relações fabris.

Não há registros teóricos consistentes acerca da administração escolar. No entanto, de acordo com as reflexões de Drabach e Mousquer (2009), na década 1930, muito em decorrência do movimento da Escola Nova, a administração escolar foi reconfigurada, pois a referência às teorias da administração de empresas quanto à estrutura, funcionamento do sistema escolar e na proposição de modelos organizacionais, não se coadunava com a visão de educação e de escola, pelo fato que o “contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, que se voltava para o avanço da industrialização” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p.260).

Assim, ao trazer essa discussão para o campo da gestão escolar, considera-se que a gestão escolar atua em contraposição ao modelo fordista/taylorista que, embora ultrapassado na articulação capital-trabalho e refletido no Estado com o cenário *Estado mínimo-amplio*, ainda é identificado no contexto escolar², mas também ao toyotismo. Este último, segundo Drabach e Mousquer (2009), enquanto modelo de produção vigente cuja reestruturação ideológica apresenta na sua aparência fenomênica uma semelhança com o projeto de sociedade anticapitalista, pois:

Ao atuar como organizador das relações no mundo do trabalho, o *toyotismo* trouxe para este meio os princípios da flexibilização, o trabalho em equipe, a participação, a autogestão (“autonomia”), entre outros. A reformulação no modelo estatal, a partir dos princípios neoliberais, é decorrente destas mudanças na base produtiva, uma vez que enquanto no *fordismo/taylorismo* necessitava-se de uma base estatal forte na economia, com o *toyotismo*, o Estado deve afastar-se, descentralizando suas funções para o mercado e sociedade civil, garantindo o livre fluxo do capital (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278).

Nesse sentido, a partir da reflexão das autoras, compreende-se que a participação e a autonomia no âmbito da gestão escolar precisam transcender as relações formais que são fundantes do sistema que transforma as nossas lutas sociais em mercadoria e estratégia de acumulação flexível porque

[...] de um modelo hierárquico de produção e um Estado centralizador, passa-se a ter ênfase no trabalho coletivo, na participação, na autonomia e na descentralização. Tais vocábulos, identificados, historicamente, com um projeto democrático de sociedade passam a ser cooptados, adquirindo novos sentidos no âmago do projeto neoliberal (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278).

² Quando se trata da organização dos conteúdos, bem como do tempo e do espaço da ação pedagógica.

Com isso, compreende-se que a gestão da educação também requer a passagem por um processo de descolonização na busca por uma outra racionalidade, assim como a contraposição a um projeto de sociedade que toma a nossa luta como mecanismo para metabolizar-se, se utilizando dos nossos ideais e de nossa leitura contra hegemônica do mundo para estender a sua ideologia hegemônica e segregadora. Sendo assim,

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A gestão escolar democrática assegurada pela Constituição de 1988 e corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, bem como pelas leis específicas da gestão democrática dos sistemas de ensino municipais e estaduais, amparam a luta de educadores/as, funcionários, famílias, estudantes e movimentos sociais organizados, em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Pois:

O caminho em busca da gestão democrática não é um caminho pronto, é árduo no sentido de enfrentar conflitos e obstáculos, porque não é fácil romper paradigmas e transformar o modelo de gestão tradicional que sobrevive há séculos. A gestão democrática precisa ser entendida como uma nova maneira de administrar a escola, de mudar a mentalidade, a ação, vislumbrando um novo modelo e acreditando na possibilidade de uma nova escola com a participação efetiva de todos os segmentos responsáveis pelo funcionamento geral da instituição (MIRANDA, 2011, p. 01).

O caminho é árduo pois, segundo Paro (2004), a gestão escolar sofre a influência de dois projetos de sociedade que produzem uma correlação de forças e, mesmo demarcados pelo antagonismo, o discurso de ambos é muito próximo o que colabora para a ampliação das lacunas entre a concepção de democracia enquanto escolha e autorização de governos, e a concepção de democracia, enquanto um modo de vida e de sociedade pautada pela democratização dos meios de existência. Neste sentido, a gestão participativa se constitui como condição fundamental para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar. Sobre essa consideração Libâneo (2006) propõe que:

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presente (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

Além disso, a atual conjuntura educacional, segundo Demo (2003) vem se tornando cada vez mais refém das relações econômicas e é necessário que os coletivos sociais, pais/mães, estudantes, educadores/as e equipe diretiva mantenham um diálogo permanente, aberto e comprometido com uma educação para além das relações de mercado, e como enfrentamento ao sistema capitalista e neoliberal e superação da ideia de que a escola deva funcionar como modelo fabril.

Nesse sentido, conforme as reflexões de Saviani (2002), a democratização do conhecimento, da gestão educacional e da partilha de poder coletiva entre sujeitos envolvidos no processo educativo, compreendidos como comunidade escolar, tem como pano de fundo a resistência ao modelo social vigente em que ainda se perpetuam os reflexos do período de fechamento no país (1964-1984).

É importante, nesse sentido, considerarmos as marcas de nosso tempo, pois a globalização e neoliberalismo precisam de sujeitos para reproduzir sua lógica e desse modo, não podemos pensar a educação de maneira isolada, por isso, se faz necessário considerarmos dialeticamente à relação parte/todo, para partilharmos de um projeto político pedagógico que tenha como horizonte, a formação humana para além do capital, como menciona Mészáros (2005). A construção partilhada dos documentos pedagógicos da escola contribui assim, não somente para a descentralização da gestão escolar, bem como para o pensar coletivo de estratégias para alcançar essa formação defendida pelo autor Mészáros (2005).

Assim, outro aspecto importante, segundo Souza e Tavares (2014), foi a influência do período de ditadura civil-militar brasileira, por ter amordaçado a pluralidade de ideias e o pensamento crítico, bem como por ter oprimido todas as visões sociais de mundo que se coadunavam à liberdade de expressão, à reforma agrária, à educação popular e outras ações articuladas à democracia e à resistência ao um projeto de sociedade violenta e colonialista, ao impor uma ideologia pautada na violação dos direitos humanos e na tortura. Em 1984, iniciou-se no país um período de redemocratização, que se estende até os dias atuais e nesse sentido, os próprios sujeitos reconhecem seu direito de falar -se expressar-opinar, mas ainda é algo que precisa ser reforçado e construído a cada dia, porque embora as feridas desse período de fechamento democrático ainda provoquem uma memória dolorosa, o atual contexto brasileiro, infelizmente, vive dias de retrocesso, controle e violência especialmente contra à educação e a luta pela justiça social. Ainda,

Durante a ditadura militar, com as estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, os diretores das escolas obedeciam às regras impostas, nesse momento as reivindicações dos educadores tratavam de obter a autonomia escolar, sendo esta vinculada à necessidade de alternativas curriculares e didáticas no combate à evasão e repetência que ocorria (CROTI; IKESHOJI; RUIZ, 2014, p. 903).

Neste sentido, compreende-se que a democracia foi e está sendo um processo constituído a muitas mãos, porquanto que mesmo em meio à luta pelo direito de participar sempre houveram tentativas de silenciamento das reivindicações, especialmente na década de 1970, o que segundo Souza e Tavares (2014), desvela o ápice do processo de centralização administrativa. Diante deste cenário de luta pela democracia concomitante à repressão/opressão/centralização, a gestão escolar somente voltou para o debate político na década de 1980 no contexto de reforma do Estado.

Isso implica que a luta pela gestão escolar com enfoque democrático e participativo, é algo recente e fruto de muitas lutas das classes populares pelo direito de manifestar suas ideias, de participar da construção dos propósitos da educação, da escola e do país. Atualmente, a conjuntura política que está posta, novamente ameaça a realização de debates acerca da gestão escolar, bem como coloca em risco a própria democracia, a participação e humanização das pessoas porque compreende-se que há indícios que apontam para a retirada de direitos e coercitividade das lutas por igualdade e justiça social, assim como a violência sobre as práticas escolares democráticas e o pensamento crítico libertador.

3.2 DEMOCRACIA

Para que possamos lutar pela democracia e entendê-la como ferramenta fundamental para a humanização e emancipação das pessoas, é necessário que compreendamos as contradições sociais, isto é, as condições postas na sociedade e que, por não estarem apartadas da escola, influem no modo como se dá a gestão escolar. É ainda essencial para que o/a gestor/a escolar possa, junto à comunidade escolar, pensar estratégias que se constituam na contramão dos reflexos estruturais do sistema capitalista e todas as desumanizações implicadas neste sistema.

Nos últimos dias, presenciamos questões sociais e políticas essencialmente vinculadas à democracia, bem como à luta pela manutenção da democracia, tornando possível a compreensão de que a partilha do poder não é consensual. Isto é, nem todas as pessoas

compreendem o que a democracia significa e implica na luta pela recuperação de direitos historicamente violados.

Contudo, segundo Campos *et al.* (2015) a democracia ou a democratização de um país ou de uma escola não pode ser confundida com felicidade e bem-estar, porque não se trata somente das tomadas decisões com a participação, isso é importante, porém a democracia vai além

Porque a democracia, ao contrário do que muitos autores afirmam teoricamente sobre o conceito, é interpretada por uma parte da população como um regime que trará bem-estar. A América Latina é um subcontinente marcado pela desigualdade e pobreza estruturais. Nada mais compreensível do que os cidadãos esperarem de seus governantes, eleitos por eles, melhorias na qualidade de vida (CAMPOS et al, 2015, p. 139).

Nesse sentido, é necessário que se pense nas condições econômicas e sociais para a democracia, pois, de acordo com as autoras, um estudo sobre a Democracia na América Latina, realizado em 2004, possibilitou observar esse paradoxo, onde se constatou o aumento da democracia eleitoral, mas ao mesmo tempo, uma crescente crise social demarcada pela desigualdade e a pobreza, bem como por uma grande exclusão e vulnerabilidade social e econômica. Com isso, pode-se problematizar que a democracia precisa ir além das questões que se referem às decisões políticas para incorporar a luta pela democratização da saúde, da segurança, da educação, do lazer, da alimentação, da água, da terra e da vida visto que, segundo Campos *et al.* (2015), estes indicadores permitem um panorama das condições materiais de vida da população em geral e do campo, especialmente no que se refere à democratização da terra e à quebra do monopólio do saber, do ser e do poder, pois a democracia não pode ser compreendida e tratada de maneira isolada das demais condições “socioeconômicas e culturais, que organizam a vida social: a política resta tolhida se não tem acesso às decisões cruciais da vida econômica, se elas permanecem blindadas sob a propriedade do capital” (FONTES, 2012, p.192).

Contudo, é importante destacar que mesmo com todas as contradições que se fazem presente no cerne da própria democracia, reconhece-se a

[...] importância da democracia social enquanto base vital de uma sociedade política democrática, nem que uma democracia primária, básica, pode ter mais valor que qualquer outro aspecto da democracia. Da mesma forma, a equalização econômica e a democracia industrial podem ter mais importância para nós que qualquer outra coisa. Permanece o fato de que a democracia política é a condição indispensável, o instrumento indispensável de qualquer democracia ou meta democrática que acalentemos. Se o sistema principal, o sistema político global, não é um sistema democrático, então a democracia social tem pouco valor, a democracia industrial tem pouca autenticidade, e a igualdade econômica pode não diferir da igualdade entre os escravos. Essa é a razão pela qual ‘democracia’ sem adjetivos significa

‘democracia política’, a razão pela qual democracia é antes de tudo um conceito político (Sartori, 1994, p. 29).

Ou seja, a busca pela democracia que promova a igualdade e a justiça social é fundamental para a transformação da sociedade e a superação das lógicas de exploração imposta pelo capital, bem como necessária para sairmos da condição de coisificação. Nessa direção, a democracia se coloca como um tema antigo, porém ainda com muitas lacunas a serem superadas a começar pela própria gênese, pois:

[...] é difícil datar o momento preciso em que as lutas pela democracia se iniciam: o relato histórico raramente consolida as lutas dos subalternos, e tende a registrá-los apenas quando a subversão da ordem é dramática ou quando conquistam alguma vitória importante, ainda que débil e frágil. A datação clássica relaciona o nascimento da democracia à Atenas do século V a.C., onde se forjou o próprio termo. Essa é uma referência fundamental, pois ali se instaurou um regime social com teor radicalmente distinto dos até então conhecidos, com intensa participação popular e iniciativas igualitárias (FONTES, 2012, p. 193).

Contudo, Fontes (2012) ressalta que é importante compreendermos que a ênfase na experiência grega de democracia é parcial, porque anterior a essa, outras ações de partilha realizadas pelos povos negros egípcios e pelos fenícios, já ensaiavam o que mais tarde eclodiu na Grécia, no entanto, isso não era nomeado como democracia e tampouco suscitou uma literatura tal como no contexto ateniense. Assim,

[...] democracia, na forma como foi evidenciada desde a antiguidade até os dias atuais, traz em si um conjunto de contradições que redundou numa maior ou menor incorporação da população ao jogo democrático. Em sua forma histórica, a democracia dos antigos, expressa na experiência ateniense, era uma democracia direta que se realizava num espaço restrito - a cidade/Estado grega. Ela, a democracia, se processava por intermédio de um sistema de assembleias, às quais era atribuído o poder de tomar todas as decisões políticas. O comparecimento à assembleia era teoricamente permitido a todo cidadão, não havia burocracia e o governo era exercido pelo povo. A condição de cidadania em Atenas, todavia, era adquirida apenas por pessoas do sexo masculino, com mais de dezoito anos de idade, filhas de pai e mãe atenienses. A democracia ateniense foi, dessa forma, marcada por fortes elementos de exclusão, na medida em que não se estendia a toda população (NETO, 1997, p.288).

Neste sentido, a democracia também representa um modelo que precisa ser repensado, aperfeiçoado, a fim de que se lute pela mesma, ainda que no plano do discurso. A discrepância entre o que se entende por democracia e como ela se efetiva na prática, também já era latente na democracia grega, pois

[...] ao mesmo tempo em que o corpo político na democracia ateniense era constituído por uma elite minoritária, havia também problemas no interior mesmo da própria categoria dos cidadãos no que diz respeito às possibilidades reais de

participação. Teoricamente, a assembleia era integrada por todos os cidadãos, porém, na prática, o número dos que a ela compareciam era, segundo os registros históricos, relativamente pequeno. A democracia que assegurava, no plano formal, a igualdade política a todos os cidadãos, no plano real convivia com uma desigualdade material, o que, certamente expressava o caráter limitativo da participação política (NETO, 1997, p. 290).

As contradições presentes na democracia excludente dos antigos atenienses, nos coloca uma problemática contemporânea e que também se faz presente no contexto pesquisado posto que, como veremos no próximo capítulo, a gestão escolar democrática é um conceito orientador e defendido para o funcionamento da escola em termos teóricos. Na prática, porém, os relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa, apontam para as dificuldades inerentes à efetivação da mesma. Há uma distância entre a perspectiva democrática prescrita e a realizada no cotidiano escolar, porque nem todos os membros da comunidade escolar conseguem exercer a sua cidadania através de um modelo de democracia não operacionalizado. Contudo, essas contradições são compreendidas como essenciais para que a busca permanente pelo aprimoramento democrático não cesse. Isto é, as contradições no contexto da escola implicam na revelação de que os próprios sujeitos já estão tomando consciência e estão questionando um modelo de gestão escolar que na prática, é de cunho centralizado e no discurso de cunho participativo ou representativo.

Segundo Cury (2002), com o fim do modelo de democracia organizado pelos gregos antigos, resultante de uma guerra ainda no período a.C, a democracia passou, de certo modo, durante séculos sem ser retomada e discutida, ou seja, ideários democráticos cederam o lugar para questões conflituosas da Idade Média e para o Absolutismo. Foi somente com o constitucionalismo moderno que a democracia ressurgiu, sendo retomada pelos federalistas no plano da representatividade em que o povo iria escolher um representante, que tomaria as decisões em favor do povo que o escolheu. A partir dos resquícios históricos apresentados, porque a história é densa é muito mais ampla, se pôde compreender a democracia hoje e todas as transformações que ocorreram no campo social para que ainda hoje, se caminhe na busca de uma democracia plena e para além do capital.

Com isso, demarca-se a importância de uma democracia substancial, isto é, não apenas formal dado que se compreende que a democracia formal, muitas vezes encarada como uma burocracia a ser cumprida, não atende os interesses majoritários de uma população que é minoria no âmbito dos direitos. Contudo, a compreensão de democracia não pode se reduzir ao ato de realizar a vontade da maioria, pois não é somente isso, uma vez que, é preciso refletir quais são os interesses da maioria e a favor de quem estão os mesmos, o que implica numa tarefa árdua de buscar nas ações humanas, o desenvolvimento de uma consciência

crítica e, portanto, capaz de compreender a importância da democracia para a trama de espaços de cidadania e construção de uma educação partilhada e que sinalize a formação de um sujeito militante pela continuidade da participação efetiva, visando a legitimação dessa normativa.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o campo é conceituado como espaço “diversificado” no qual se produzem culturas. Intrínseco à diversidade, está a luta pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais como a água, a alimentação, a cultura, a paz e ao conhecimento.

A ideia romântica sobre o campo conseguiu suprimir, durante décadas, a existência de conflitos ocasionados por quem luta na terra e pela terra, e na defesa desse território disputam dois projetos de agricultura: o da agricultura familiar e o do agronegócio. Nesse sentido, os direitos humanos precisam ser ampliados à realidade rural diante das injustiças sociais, como o preconceito linguístico, a falta de acesso à saúde articulada à realidade, a exploração dos recursos naturais dentro da lógica capitalista, a exploração da força de trabalho, a expansão do latifúndio e entre outras questões de ordem estrutural que apontam para a necessidade de enfrentamento do neoliberalismo, bem como imperialismo que se instaura na relação homem-mulher-trabalho no campo.

Uma proposta de educação que se pretende ser do campo, insere-se em uma educação que exige mudança e comprometimento no âmbito político das lutas sociais, numa perspectiva emancipatória vinculada à democracia e ao processo de superação do capitalismo. Caldart (2010), em suas reflexões, destaca que pensar a educação do campo implica em construir um olhar sobre a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas vinculadas aos sujeitos que a fazem. A educação do campo é fruto de um movimento que nasce inicialmente com o MST, a agricultura camponesa e uma pedagogia que Caldart (2010) problematiza como Pedagogia do Movimento.

E o campo, como um território de disputa pela terra, pela educação e pela gestão dos recursos naturais (RIBEIRO, 2010), também pode ser compreendido na perspectiva de Marx e Engels (1848), como uma classe social de trabalhadores e trabalhadoras que desejam e, que aos poucos, têm constituído mudanças sociais de ser homem, de ser mulher do campo,

ressignificando a si mesmos enquanto sujeitos protagonistas do seu vir a ser³. No âmbito das *práxis* pedagógica/docente no projeto de educação do campo, de acordo com as reflexões de Caldart (2010):

A Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2010, p. 263).

Em síntese, compreende-se também que é dever de toda escola, sobretudo que se propõe a uma educação libertadora, o enfrentamento das contradições concebendo-as como partes envolvidas no processo educativo. Uma educação libertadora, segundo Freire (1995), se constitui em contraposição e denuncia a suposta neutralidade das *práxis* pedagógica porque entende que a educação conscientizadora e problematizadora, defende os interesses dos oprimidos pautada no diálogo, na criticidade e na defesa da humanização como horizonte a ser buscado, para que os sujeitos no trânsito da consciência, superem a situação desumanizante. No caso da escola do campo, é necessário que toda a comunidade escolar se envolva, bem como se compreenda dentro do processo educativo e da gestão desse espaço de aprendizagens.

As discussões originárias dos movimentos, embasados teoricamente em uma concepção dialética de educação e em defesa de um ensino agrícola, voltado aos interesses dos movimentos sociais do campo foi, segundo Fernandes (2015) e Arroyo (2012), o que deu origem às compreensões da educação para o campo como um direito. Isto é, há todo um movimento de base, que teve como figura central, a própria igreja católica a partir da teoria da libertação, que mesmo com todas as contradições de ordem ideológica, econômica e política, contribuiu para a gênese da educação do campo, em defesa do ensino emancipatório e da agricultura justa.

E nesse sentido, ao longo da história da educação no Brasil, podemos compreender que diferentes iniciativas coadunadas aos interesses das classes populares do campo, foram se estruturando como a Comissão da Pastoral da Terra, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e os Centros Familiares de Formação por Alternância, todos em defesa da educação articulada com a realidade do campo e os interesses dessa população.

Diante disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 934/96, o Art. 28 ao pontuar

³ Para Freire (1995), o ser humano não é, mas está sendo e esse estar sendo é o movimento dialético do vir a ser, o que ratifica a importância da luta pela transformação e pela libertação da condição de oprimido.

a oferta de uma educação adaptada para a realidade do campo, contempla a luta e os interesses dos povos desse território, o que foi uma conquista importante, pois durante a ditadura civil-militar, a educação das classes populares sofreu repressão, e o Brasil, embora na época já fosse eminentemente agrário, não dispunha de políticas voltadas para a educação dos camponeses com base na educação integral que articula homem, mulher, trabalho e terra, defendida pela educação do campo.

Assim, Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 14) argumentam que os movimentos sociais historicamente vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos “a assumir sua responsabilidade, para garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo”. Esses autores refletem que a constituição de políticas, que são compreendidas como marcos normativos da educação do campo⁴, foram um importante passo no que se refere à luta por uma educação e uma escola do campo contextualizada a essa realidade. Nesse sentido, a educação do campo se apresenta como um projeto que vai na contramão da educação bancária e que não dialoga com os sujeitos porque, durante décadas, o currículo da escola urbana foi aplicado na realidade do campo, retirando do sujeito desse território, o direito à educação que partisse do seu mundo vivido.

Por fim, a colonialidade naturaliza que o conhecimento do camponês e da camponesa não é importante, porque não é ciência, o que nos possibilita compreender que visão eurocêntrica de ciência, ainda se perpetua numa linha unívoca como a única possível. E, durante décadas, o campesinato, infelizmente, compreendeu equivocadamente que seu pensar era errôneo e que o fato de não “terem estudo” e nem viverem na cidade, os fazia socialmente inferiores. Atualmente, em razão da atuação dos movimentos sociais protagonizados pelos próprios camponeses, homens e mulheres do campo, processualmente, vêm se conscientizando da importância de suas existências, de suas lutas e da relevância da perspectiva epistemológica que dispõem para construir uma educação humana, digna e justa, que considere as pessoas, o meio em que vivem e as visões sociais de mundo para qual caminham em busca da superação da situação desumanizante.

A educação do campo atua de forma significativa e resistente na reivindicação pelo (re)conhecimento de seus saberes e o modo singular como organizam e produzem suas experiências. Desta forma, convidam a pensar outras relações de poder e saber, ou seja, outros modos de produção da vida e da existência humana. Assim, afirmando-se como povos sábios

⁴ No cenário dos marcos normativos pode-se destacar o Programa Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

“estão em disputa contra o conhecimento hegemônico e, também, por outro padrão de poder-saber” (Arroyo, 2012, p. 257).

Compreender a gestão escolar e a democracia numa escola do campo, requer que, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, tenhamos um olhar atento e crítico para as questões referentes aos saberes desses sujeitos, a relação com o conhecimento e a busca pelo direito de participar da gestão escolar, ainda que não possua uma formação institucionalizada, isto é, escolar ou acadêmica. Nesse sentido, no próximo capítulo partilhamos a análise em torno dos limites e possibilidades entre gestão escola e democracia numa escola do campo.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

A discussão e análise dos achados tiveram como referência Bardin (1977) e Triviños (1987). A autora e autor defendem que, no momento de apreciação daquilo que foi encontrado, a pesquisadora e o pesquisador devem estar atentos às questões subjetivas que estão implicadas no conteúdo manifesto das entrevistas e documentos a serem analisados. Nesse sentido, considerando a realidade pesquisada, bem como a temática, se compreendeu que a análise de conteúdo foi a que melhor contemplou o exercício analítico requerido pelos achados da investigação.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) é muito utilizada no Brasil, especialmente nas pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais. Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1987, p.15). Nesse sentido, compreende-se que a análise de conteúdo se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, fazendo o uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo imbricado nas mensagens.

Nessa direção, a seguir apresentamos os subcapítulos desta seção em que partilhamos a análise dos achados, bem como a discussão dos mesmos. Os títulos, expressos a seguir, foram produzidos posteriormente, considerando as três fases da análise de conteúdo, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ainda, no percurso analítico, além das questões próprias da análise de conteúdo como a relação objetividade/subjetividade, a escola do campo e a sua especificidade foi considerada porque, como discorreremos no referencial teórico, o meio rural possui particularidades que nos levam a compreender que a gestão escolar na escola urbana é diferente da que ocorre na escola do campo. Ou seja, a relação trabalho e educação ocorre em tempos e espaços que requerem uma análise mais minuciosa, tanto da gestão escolar, quanto da democracia e os limites e possibilidades que estão atravessados nessa relação.

Às participantes da pesquisa foi garantido o anonimato e com isso, neste trabalho, seus nomes foram substituídos por nomes de pedras preciosas. Pedras preciosas porque as colocações dos sujeitos no decorrer na análise foram apreciadas, manuseadas, lapidadas e transportadas para o texto, desvelando aspectos importantes para pensarmos os limites e as possibilidades entre gestão escolar e democracia no contexto de uma escola do campo. Assim sendo, ESMERALDA é diretora da escola, RUBI é mãe de estudante e não participa do

Círculo de Pais e Mestres (CPM), AMETISTA é mãe de estudante e participa do CPM e JADE é a docente que participou do estudo.

4.1 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO

A participação da comunidade escolar na gestão da escola do campo, conforme está se discutindo ao longo do trabalho, é fundamental e necessária para que os sujeitos tenham o direito de protagonizarem o processo educativo do qual fazem parte, bem como lutarem por melhores condições de vida e educação do campo, pois de acordo com o Caderno Conselho Escolar e a Escola do Campo, no conjunto mais amplo da educação no Brasil “uma das questões candentes, controversas e prioritárias é a Educação do Campo, dada a histórica escassez de políticas específicas, sua crescente complexidade e, conseqüentemente, suas amplas demandas” (BRASIL, 2009, p. 10).

O envolvimento da comunidade escolar com a gestão é assegurada e consta na forma de lei, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, contudo, muitos impasses no cotidiano da escola ainda dificultam que a descentralização da gestão escolar e autonomia se tornem realidade. O que já aponta para os limites e possibilidades porque “concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa, contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais” (BRASIL, 2009, p. 43).

Assim, compreender e discorrer acerca da gestão escolar na escola do campo, requer que tenhamos um olhar específico para esta realidade, pois devido ao trabalho e a própria condição social, de sujeito historicamente à margem da sociedade urbana e das políticas públicas, a população desse espaço muitas vezes não se aproxima da escola ou não participa dos processos que ocorrem na mesma, porque se sentem inferiores e, portanto, dispensáveis na relação pedagógica, assim como na gestão escolar. Contudo, esse aspecto é importante e necessário para que possamos compreender a complexidade e a contradição entre o direito de buscar uma participação que é assegurada por lei, e o desconhecimento desse direito e do próprio ato de participar porque se

[...] tu chama para um almoço, uma janta, enche de gente. Agora chama para uma reunião, se vêm 10 é muito, então a participação dessas famílias ainda está longe de ser um ideal e aí eu tenho dito o seguinte para as minhas colegas: alguém já falou com os pais sobre gestão escolar? Eles sabem a importância de participarem da tomada de decisões? Eles se reconhecem como peças fundamentais para uma boa

gestão escolar? Enfim, eu penso que a participação na gestão escolar deve ser esclarecida para as famílias para que elas possam entender o seu papel na escola (JADE, DOCENTE, 2018).

Nesse sentido, a fala de Jade aponta para o fato de que muitas famílias não entendem ou não compreendem o quanto são fundamentais e essenciais para a efetivação de uma gestão escolar democrática. A partir das colocações da docente, podemos observar que a mesma, analisa que há uma ruptura entre a escola e as famílias, que pode ser configurada como uma falta de diálogo de modo que os povos desse contexto escolar, assim como dessa zona rural, possam se apropriar da compreensão de que participar de uma reunião na escola, questionar a equipe diretiva, buscar informações sobre os componentes curriculares e propor adequações no calendário escolar é tão importante e necessário quanto prestigiar uma festividade na escola.

No entanto, enfrentar estas limitações, assim como a tensão entre gestão escolar e democracia, é fator essencial para produzir mudanças, pois é preciso superar as divisões e segmentações existentes na escola, pois a organização do sistema escolar, tendo a gestão democrática como um sonho que se almeja alcançar, pede que os objetivos educacionais sejam bem definidos, com representatividade das necessidades da comunidade e considere as especificidades do projeto pedagógico, bem como do contexto social em que a escola está inserida (LIBÂNEO, 2006).

Isso porque o preceito legal, ou seja, a legislação que preconiza a gestão escolar democrática, “está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa” (VEIGA, 2014, p.13). Nesse sentido, buscou-se analisar, além das falas das entrevistadas, os documentos que orientam a prática da gestão escolar na escola pesquisada, a fim de identificar a presença do discurso em favor da gestão escolar democrática na escola do campo. No âmbito teórico, ao analisar o Projeto Político da Escola⁵ (PPP) a narrativa escrita traz que

O planejamento participativo (onde todos são ouvidos e têm sua opinião valorizada) nos reporta ao real significado e contexto de nossa prática diária reforçando nosso comprometimento com a comunidade escolar e local, com o corpo discente das

⁵ O município de Sobradinho-RS dispõe de um documento intitulado Proposta Pedagógica e que serve como referência a nível municipal. Esse documento é contraditório porque o mesmo incentiva que cada escola tenha o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), adequado à realidade, porém algumas escolas do município utilizam esse manuscrito como PPP da escola e sem nenhuma adaptação ou releitura desse material, tampouco ocorre uma reunião com a comunidade escolar para a elaboração de um novo. No caso do contexto pesquisado, a escola elabora o seu próprio PPP e a diretora discorreu na entrevista realizada com a mesma, que a escola realiza uma leitura da realidade para organizar o PPP, porém os apontamentos das demais entrevistadas não coadunam com o da direção escolar.

escolas, com as famílias envolvidas e no reconhecimento social da escola. A elaboração da Proposta Pedagógica foi um momento de reflexão-ação frente ao processo do ensinar e cada vez mais é preciso ter consciência de que o ato de educar implica em formar seres humanos aptos a um viver cooperativo e comunitário. Tais pressupostos incluem a formação do corpo docente, a compreensão de que nenhuma realidade é idêntica e que é a partir de cada uma dessas realidades que nos lançamos ao grande desafio de transformação social, econômica, cultural e pedagógica de uma comunidade (PPP DA ESCOLA, 2017, p. 3).

A partir do que está colocado no documento, a aparência fenomênica (KOSIK, 1995) traduz que há a participação de todos os membros da comunidade escolar e que esta participação se dá na direção da transformação social, porém, ao entrevistar Rubi, mãe de um estudante e membro da comunidade escolar, quanto à sua participação na escola, a mesma relatou o seguinte:

Aqui no colégio é muito bom, as professoras são muito atenciosas, a diretora também e aí elas resolvem tudo pra gente que é agricultor e não tem muito tempo para vim aqui. Eu venho mais é pra buscar a avaliação do meu pequeno e fora isso é mais difícil pra mim (RUBI, MÃE DE ESTUDANTE, 2018).

Na sequência da entrevista, quando questionada se costumava partilhar suas opiniões e participar da tomada de decisões, Rubi respondeu:

É que a gente que é assim da roça, não tem como contribuir muito e tem o conselho dos pais que podem vir, porque têm mais condições e moram mais perto da escola, que decidem as coisas, então quando tu vê as coisas já estão acontecendo, eu adoro a escola, mas não tenho grandes estudos para contribuir aqui ou ajudar a decidir alguma coisa (RUBI, MÃE DE ESTUDANTE, 2018).

Com base nas duas falas de Rubi é possível identificar que há um distanciamento entre o que está preconizado no PPP e a prática que se efetiva no cotidiano da escola. Para Freire (1978), a prática é o critério da verdade, isto é, o que está dito no documento da escola só pode ser compreendido como verdade quando está manifesto e não dissociado da realidade, bem como das relações sociais que se tramam no contexto escolar. Nesse sentido, o PPP é um documento que para ser legítimo, isto é, impresso nas ações que se constituem na escola, deve ser partilhado e discutido entre os sujeitos. E nessa construção coletiva, cada um traz dentro si um projeto pedagógico vinculado às visões sociais de mundo.

Ainda, Rubi ao mencionar que na escola é tudo muito bom porque a diretora e as professoras resolvem, desvela que a mesma não tem dimensão do quanto a sua participação é importante e necessária para a transformação da escola e do contexto social em que vive. Na sua compreensão de escola e concepção de mundo, o seu conhecimento não agrega às

relações escolares o que se articula com as discussões teóricas, que apresentamos no capítulo anterior, cujo sujeito do campo assimila a introjeção da racionalidade científica de que seu saber é inferior.

Por outro lado, Rubi discorre que o fato de ser agricultora faz com que a mesma não tenha muito tempo para vir à escola e participar, o que, portanto, implica que não há consonância entre a escola e a realidade do trabalho no campo, assim como no que se refere à distância da residência de muitas famílias em relação à escola. Com isso, já se pode sinalizar que o trabalho e distância são mecanismos que inviabilizam, muitas vezes, a aproximação e a ação coletiva entre escola e família.

Nesse sentido, em concordância com Rubi, Ametista relatou que muitas vezes não consegue se fazer presente na escola devido ao envolvimento com o trabalho na propriedade rural, e colocou que “nem sempre que a gente é chamada aqui, consegue vir logo. Às vezes a diretora tem que remarcar a reunião do CPM porque estamos envolvidos com as tarefas da gente (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM, 2018). As falas das entrevistadas demarcam uma singularidade e um desafio da gestão escolar democrática na escola do campo, e em outras escolas também, porque no contexto de produção capitalista, as pessoas precisam trabalhar como meio de subsistência. Esse trabalho, na lógica do capital, se distancia do princípio educativo defendido por Gramsci (1995) e coloca a educação a serviço do capital, ao contrário da relação ontológica entre trabalho e educação, defendida por Saviani (2002).

Com relação à importância da gestão escolar, no que se refere ao modo como ela se ratifica no cotidiano da escola, Rubi e Ametista possuem visões diferentes e que são vinculadas à experiência de cada uma delas, diante da conduta social, política e ética do município, no que se refere à gestão das escolas, porém as falas se mesclam no sentido de apontarem para a necessidade de uma ruptura com a forma atual de escolha da direção escolar. Nesse sentido Rubi fez a seguinte colocação:

Pra mim, o importante é que o meu pequeno aprenda, que seja bem recebido na escola e bem tratado porque a gestão, a gestão não tem o que possamos fazer. A cada quatro anos muda tudo e os políticos não perguntam se a gente estava ou não gostando da gestão da escola, eles simplesmente trocam tudo e não tem o que fazer. Minha guria já estudou aqui e na época dela, a gente tinha uma diretora muito boa, mas mudou o partido e adeus, então você tem que gostar e se acostumar com a nova direção porque é promessa política. Ano passado estávamos infeliz com as turmas de 3ª e 4ª série amontoadas numa sala, eram muitos alunos. Muitos pais foram até a prefeitura, até a rádio, mas não teve jeito. Eu, como te disse, gosto da diretora, ela é querida e acolhedora, das professoras também. Não tenho problemas com a diretora, mas se tivesse, seria só para me incomodar e ficar marcada porque é política minha filha (RUBI, MÃE DE ESTUDANTE, 2018).

Como se pode observar, a fala de Rubi denuncia uma realidade existente no município de Sobradinho quanto à escolha de diretores/as, pois não há eleições para a escolha de quem irá ocupar esta função, e tampouco concurso público para acesso ao cargo, uma vez que, os diretores e diretoras de escolas são instituídos através de um cargo de confiança. Nesse sentido, as famílias, os docentes, os estudantes e os demais profissionais não influem nesse processo referente ao provimento para o encargo de dirigente escolar.

No contexto da escola do meio rural, essa problemática é ainda mais densa porque os movimentos sociais populares da educação do campo, como Movimento dos Trabalhadores sem Terra, defendem a participação dos povos desse território como fundamental para que a educação tramada nesse espaço, atenda as especificidades dos sujeitos e se coadune às suas lutas pela democratização não somente da palavra e do poder de decisão, mas também dos meios de produção da vida para a consolidação da igualdade. Desse modo, quando não se pode escolher sequer o sujeito que irá ocupar o cargo da direção escolar, a democracia no seu sentido amplo, passa a ser comprometida.

Porém, salienta-se que a eleição de diretores, isto é, a escolha desse membro nato tanto do CPM quanto do Conselho Escolar, não garante o exercício da democracia na escola. Contudo é um princípio importante a ser considerado porque se trata de uma modalidade de escolha participativa que se coaduna aos valores da democracia, evitando que as questões político-partidárias transformem a escola em um instrumento autoritário e de violência, contra aos que se opõe ao cenário político instaurado. Já Ametista, com relação à mesma problematização, colocou que:

A gestão escolar é importante e não é, ao mesmo tempo, porque depende de quem está no comando para levar a escola adiante. Uma boa gestão da um “up”, um astral na escola, pois com a diretora (nome ocultado) está melhor porque ela é mais empenhada e está sempre buscando parcerias para a escola, é mais aberta também. Mas agora que tu tocou nesse assunto, eu vejo que no geral assim, é bem diferente a gestão de uma escola para a outra, tu sabe que meu mais velho estuda no colégio estadual na cidade e lá as coisas são de outro jeito e o diretor é escolhido pelos pais, até tem votação (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM, 2018).

Ou seja, podemos identificar que, embora as falas realizem percursos diferentes, ambas demarcaram o fato de que a escola não tem autonomia para realizar a escolha da direção, o que implica numa decisão vertical por parte da gestão municipal, que indica o sujeito que irá realizar a função de diretor, caracterizando uma escolha que fere o direito de a

comunidade escolar problematizar e discutir o provimento desse cargo, que tem se configurado como político-partidário e não político-pedagógico. Isso, segundo Souza e Pires (2018, p. 70), “não parece possível a democracia sem as condições reais de sua efetivação. Isto é, a conversão da democracia como princípio pressupõe a participação como elemento primeiro”. Ou seja,

[...] democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar; configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. Com isso, a Educação do Campo necessita de mais escolas; de uma educação de qualidade que garanta a permanência, com sucesso para todos; e precisa de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania: de uma gestão democrática (BRASIL, 2009, p. 41).

Nesse sentido, no âmbito da participação da comunidade escolar na gestão da escola do campo, a diretora, quando questionada, acerca da tomada de decisões no cotidiano escolar, respondeu que “a tomada de decisões ocorre em conjunto; com o conhecimento e debate por parte dos interessados, chegando sempre a um consenso que fique bom para todas as partes envolvidas, pensando sempre no maior objetivo da escola, o melhor para seus alunos” (ESMERALDA, DIRETORA, 2018).

Contudo, Rubi nunca participou de nenhuma decisão tomada na escola e desconhecia a existência do PPP, o que implica compreendermos que assim como essa mãe, muitas outras mães e pais desconhecem esse projeto que demarca a educação que se almeja. Porém, é possível observamos que, devido ao fato de ainda hoje os povos do campo serem tratados como pessoas que não possuem conhecimento, que falam errado e são “grossos” há um medo, ou seja, um receio de questionar a escola porque ela historicamente foi tratada como o local do saber e há uma dificuldade das famílias quebrarem esse monopólio, assim como de se colocarem na condição de partilha desse processo educativo. No entanto, a comunidade escolar, mesmo com todo o peso social que as desumaniza, encontra brechas para participar e talvez não compreenda a importância do que faz. Pois, quando questionada sobre o que ocorria nas reuniões para a entrega de avaliações, Ametista relatou o seguinte:

[...] nessas reuniões, os pais também fazem reclamações né, eu, por exemplo, na última reunião, que foi em setembro, reclamei das crianças ficarem brincando soltas no pátio antes do horário da aula, reclamei porque elas ficam sozinhas, se jogam pedras, brigam e ninguém vê. Outros pais pegaram carona comigo e reclamaram também, deram a opinião deles e a diretora acolheu todos os lados. Eu acho isso importante, tu vim até a escola não só pra ficar ouvindo a diretora e as professoras, mas pra poder abrir a boca também para colocar aquilo que tu não está gostando e

falar também do que gosta, porque tem muita coisa boa na escola. E tu tem que ver que legal que é, quando um pai fala os outros que, às vezes, estão passando pela mesma situação se identificam e também falam, aí vira uma conversa grande (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM).

A fala de Ametista traz dois elementos importantes. O primeiro deles se refere ao fato de que, em muitas situações, há o interesse de participar, de opinar e de discutir, porém a atmosfera escolar não demonstra abertura para isso e desse modo, um sujeito acaba esperando pelo outro para conseguir falar. E então, conforme relatou Ametista, quando ela falou, outros pais também “pegaram carona” e opinaram. Isso reflete a importância da ação coletiva e o fato de que uma escola democrática, se constitui com todos e todas e que, um segura na mão do outro para trilharem juntos o caminho de uma escola do campo, que dialogue e contribua para emancipação da comunidade escolar, assim como do contexto no qual está inserida.

O segundo elemento presente na fala de Ametista diz respeito à construção solidária de uma escola do campo, porque a comunidade escolar não deve separar binariamente aqueles que falam, daqueles que escutam. Ou seja, não é ir à escola só para ouvir ou só para reclamar, mas sim, buscar e estabelecer trocas e diálogos, avaliando não somente o que está ruim, mas também o que está bom.

A educação para a escola do campo, nesse sentido, precisa defender organicamente a participação de todos e todas no processo de gestão da escola, dos saberes, dos recursos naturais, do trabalho e da educação, o implica a compreensão ampliada de democracia apontada por Campos et al. (2015), ou seja, que a democracia se dê não somente no nível da palavra e da participação, mas também da justiça social e o acesso da população aos meios básicos para a sobrevivência. Portanto, na totalidade da fala de Esmeralda, é possível identificarmos contradições entre o que está sendo defendido teoricamente pela mesma e o que de fato ocorre, pois no se refere ao desafio de articular todos estes aspectos dentro da gestão escolar, a diretora escolar, quando questionada acerca de como a gestão escolar se efetivava na prática, partilhou a seguinte situação:

[...] na prática, sempre que é necessário buscar ideias novas, consulto meus professores, uma vez que sou diretora, supervisora e orientadora, tudo se concentra em mim. Por isso busco sempre o apoio docente na escola que estou à frente, pois eu preciso que eles aceitem o que estou propondo de maneira que se comprometam a buscar o resultado almejado e proposto, buscando sempre o consenso (ESMERALDA, DIRETORA, 2018).

O relato de Esmeralda é contraditório porque a mesma inicia destacando que consulta seus *professores*, mas pouco menciona as famílias ou os demais membros da comunidade

escolar, em seguida, ressalta que é a diretora, a supervisora e a orientadora e que tudo se concentra na sua pessoa. Acerca disso, Casassus (1995) ressalta a importância de compreendermos a concentração e a desconcentração enquanto processos políticos, que refletem a ação do poder central e que não podem ser entendidos como sinônimo de descentralização. Ou seja, quando Esmeralda destaca que tudo se concentra nela, cabe problematizarmos, a partir da perspectiva do autor, que isso implica a desconcentração do poder central do município, que estende ações que estavam localizadas centralmente para dentro do contexto escolar, ou seja,

A desconcentração é uma perspectiva e uma política que reflete interesses do poder central, com seu desejo de levar as decisões para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional. Por este prisma, a desconcentração é uma política que reflete a lógica do poder central. Do ponto de vista do sentido, a desconcentração poderia ser desenhada como uma flecha que vai de cima para baixo (CASASSUS, 1995, p.40).

Nesse sentido, a concentração impressa em Esmeralda reflete a desconcentração do poder central, tanto que como vimos anteriormente o provimento do cargo para diretor/a de escola se dá pela escolha dos governantes, por meio de cargo de confiança. Assim, a desconcentração do poder na figura da diretora, visa manter a eficácia do domínio central, o que pode ser observado quando Esmeralda (2018) realizou o seguinte apontamento, afirmando que “somos uma rede municipal de escolas e a responsabilidade pesa porque tu tem que prestar contas de tudo, não dá para sair fora da linha, tu é cobrada o tempo todo”.

Ou seja, a própria relação da mantenedora com a escola é de cima para baixo, quando o ideal seria um diálogo horizontal e nesse aspecto, importa destacar o próprio descumprimento da meta 19, presente no Plano Nacional de Educação (2014), por parte do município de Sobradinho, quanto à efetivação e manutenção de gestão democrática nos municípios, num prazo de dois anos a contar da data de publicação do plano. O município, recentemente, desde o ano de 2016, vem realizando conferências e estudos para avaliação e aprovação do Plano Municipal de Educação, que tem como objetivo “contribuir para o processo de implementação das diretrizes, medidas legislativas estabelecidas nos artigos da lei, metas e estratégias do PME, fortalecendo a articulação do PNE” (Decreto nº 6.280, de 14.11.2017), ou seja, um atraso considerável no que se refere a implementação da lei da gestão democrática, o que implica compreendermos, que não há um documento de cunho municipal que oriente a gestão escolar democrática na escola do campo, como meio de subsidiar as práticas educativas desse espaço.

Na sequência da análise da fala de Esmeralda destaca-se que a mesma, ao mesmo tempo, relatou que busca sempre o apoio dos professores, mas a sua figura de diretora está à frente e que precisa que as docentes aceitem o que ela propõe, e não fala nas famílias do campo e demais membros da comunidade escolar. Esta reflexão nos possibilita compreender as contradições internas entre um discurso que se nutre das proposições em torno da gestão democrática, mas que é suprimido pela prática, isto é, a diretora começa a sua problematização anunciando termos como ideias novas e consultas que sinalizam aspectos democráticos, mas em seguida, suas palavras se encaminham para a denúncia de uma gestão centralizada, cujas decisões são, maiormente, impostas para serem aceitas. Por fim, as situações expressas na fala de Esmeralda, possibilitam entender que a gestão escolar no contexto pesquisado, é constituída por lacunas que expressam a tensão entre descentralização e centralização do poder, pois

Na minha compreensão, acho que a tomada de decisões em conjunto deve ser mantida, pois assim, todos se comprometem com objetivo em comum. O que ainda precisa melhorar, na minha opinião, é a orientação por parte da mantenedora, não é me queixando, mas às vezes, me sinto um pouco sozinha para tudo, muitas vezes preciso de uma terceira opinião para poder decidir (ESMERALDA, DIRETORA, 2018).

Esmeralda acredita que a tomada de decisões em conjunto é fundamental, contudo, no mesmo enunciado, sente-se sozinha para ratificar as decisões que, teoricamente, seriam tomadas em conjunto. Com isso, pode-se observar que a própria diretora da escola ainda carrega muitas dúvidas e anseios no que se refere à gestão escolar democrática, o que torna o sonho da escola democrática impossível e por isso, nos coloca no desafio de torná-lo possível (FREIRE, 1995).

Por outro lado, ao compreendermos que o poder está centralizado na figura da diretora, é importante analisarmos este fato pelo viés de situar as contradições que são inerentes ao próprio termo descentralização, que é polissêmico e também está presente no standard neoliberal. Portanto, não se trata de querer justificar os percalços que inviabilizam a gestão escolar democrática, mas é preciso considerar a realidade dos sujeitos que compõe a comunidade escolar. Isto é, são trabalhadores e trabalhadoras comprometidos com a prática pedagógica, no caso das docentes, ou com o trabalho no campo, no caso das famílias. E estes sujeitos dedicam a maior parte de seu tempo às atividades de trabalho, restando-lhes poucos momentos para dialogarem todos numa grande partilha, o que se configura como um desafio para a diretora Esmeralda porque a escola, como um sistema de ensino, precisa cumprir metas e atender solicitações de ordem externa e que possuem prazos para serem cumpridos.

O trabalho no campo também é constituído por prazos e metas, que se relacionam com os fenômenos naturais e com as empresas que tencionam a agricultura por produtos colhidos no tempo certo e atraentes para o consumidor. Além disso, o trabalho no campo, segundo Fernandes (2015), desde a década 90 vem sendo cada vez mais expropriado do trabalhador e da trabalhadora pela agricultura capitalista que, aos poucos, vai colonizando a produção rural. Com isso, entende-se a importância de uma escola do campo na construção de estratégias para assegurar que os saberes, conhecimentos e culturas das populações rurais não sejam expropriadas, assim como, para garantir a manutenção do pensamento crítico, da solidariedade e da humanização. Assim, é por uma democracia para além do capital (Wood, 2003), que se problematiza o papel da escola do campo na articulação da gestão escolar com a democracia.

Acerca disso, é fundamental que nas escolas do campo, os mecanismos para a efetivação da gestão democrática se atentem para as especificidades locais, pois:

Estas especificidades apontarão para a melhor forma de organizar os espaços democráticos participativos que podem ser: grêmio estudantil, associação de pais e mestres, conselho de classe, Conselho Escolar, dentre outros. [...]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 (BRASIL, 2009, p. 46).

Porém, não é tarefa fácil articular todos esses sujeitos e garantir a participação na tomada de decisões, por exemplo, porque devido à própria organização do trabalho, as longas jornadas e a falta de tempo, algo característico do modelo de produção capitalista atual, as ações coletivas são pouco viáveis. Assim, conforme Casassus (1995), entendemos que é de interesse do poder central promover a desconcentração, privilegiando-a e a rotulando como descentralização, quando há uma diferença essencial entre esses processos, porque a “descentralização é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder local. É uma perspectiva que reflete essa lógica, independentemente de sua força real. Gráficamente, trata-se de uma flecha que vai de baixo para cima” (CASASSUS, 1995, p.40).

Desse modo, quando a comunidade escolar pouco atua, ou seja, não participa, talvez devêssemos considerar que junto à mobilização para a democratização da gestão da educação na escola, seriam importantes, estratégias de rompimento do padrão segregador do conhecimento e conseqüente de quem pode ou não participar, pois na gestão escolar democrática todas as vozes (estudantes, pais, mães, educadores/as, gestores/as, diretor/a, comunidade) devem ser partilhadas. Nesse sentido, os princípios de participação e

descentralização do poder seriam consolidados por meio de práxis autônomas e partilhadas como, por exemplo, as tomadas de decisões de forma coletiva.

E pensando na necessidade, bem como na importância da articulação entre os princípios e mecanismos para efetivação da gestão escolar democrática, o discurso não pode ser descolado da prática, ou seja, não é coerente falarmos em democracia, e na sala de aula nunca termos dado voz aos estudantes. Isso significa que uma escola democrática será conquistada aos poucos, desde as pequenas até às grandes ações. Além disso, devemos estar engajados numa concepção libertadora e emancipatória de educação, em que a participação de todos elabora a totalidade, onde todas as partes envolvidas cumprem o seu papel e constituem uma escola do campo emancipatória e democrática.

Jade, a docente entrevistada, quando questionada sobre “Qual(is) princípios(s) educacional(is) embasam(m) o SEU trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola?” a mesma colocou que

Sempre me preocupo com o meu aluno, se ele comeu antes de vir para a aula, se não está com sede e acho que todo professor deveria, antes de buscar seguir as ordens da direção ou da secretaria de educação, compreender o seu aluno. Os meus princípios são tratar todos com igualdade e sempre dar chance para o aluno mostrar as suas ideias, fazer colocações em aula, mostrar o que ele sabe, dar valor para aquilo que o aluno é capaz de fazer. Gosto que meu aluno sinta alegria de vir pra minha aula e por isso, busco envolver eles o tempo todo, com projetos e atividades que estimulem a participação e a criatividade (JADE, DOCENTE, 2018).

Na fala de Jade, pode-se compreender que a mesma sente que há uma normatização e uma cobrança sobre a suas práxis pedagógica, o que nos possibilita entender o quanto as ações que chegam à escola de modo vertical, isto é, que não se constituem de modo horizontal e em diálogo, afetam na ação docente, produzindo demandas emocionais, materiais e pedagógicas que são impostas. Como meio de resistência às pressões “de cima para baixo” que colonizam o trabalho de Jade, ela busca envolver os seus estudantes, colocando-os como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Quando a docente discorre que gosta de valorizar as coisas que os estudantes são capazes de fazer e acredita na importância da estimulação à participação e a criatividade, a democracia e a gestão partilhada nas aulas podem ser sinalizadas, isto é, Jade busca incorporar nos seus princípios de igualdade e conhecimento da realidade do aluno, o exercício democrático da cidadania e a autonomia. Nesse sentido,

Uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 10).

Já com relação à questão “Em sua compreensão qual(is) aspecto(s) deve(m) ser mantido(s) e qual(is) ainda precisa(m) ser qualificado(s) em relação à gestão escolar?” Jade colocou uma situação que coloca em risco à busca permanente pela articulação da gestão escolar à democracia, pois, segundo a docente,

Eu não acho que as coisas estejam ruins, mas algumas coisas precisam mudar. A direção precisa estar mais aberta, ser mais humana e considerar todos os membros da comunidade escolar. Numa escola, desde a servente até a diretora, todos são importantes e são peças fundamentais para o funcionamento da máquina. Se a servente não vem à escola, isso desestrutura todo o trabalho. Eu penso que uma boa gestão escolar deve estar aberta e ser coerente inclusive nas escolhas de representantes do Circulo de Pais e Mestres (CPM). Se os pais têm estudo ou não, possuem melhores condições financeiras ou não, é um caso a parte, porque as pessoas têm o direito de participar da gestão da escola em que seus filhos estão matriculados (JADE, DOCENTE, 2018).

Para a docente, a gestão escolar sempre pode melhorar tendo como horizonte a humanização e a igualdade. Conforme ela destacou em sua fala, a democracia e a participação no contexto escolar não podem ser excludentes, isto é, a participação dos sujeitos na gestão escolar não pode ser medida por critérios que são frutos de desigualdades sociais e econômicas, porque mesmo no contexto do campo, sabemos que essas disparidades existem e Jade denuncia que são utilizadas como mecanismos decisivos entre participar ou não da gestão escolar.

A fala de Jade também expressa dois projetos distintos de escola, porque na concepção dela, a participação e democracia situam-se como direitos, porém, mesmo não estando manifesto na reflexão da docente, há uma concepção de gestão político-partidária, devido à própria estratégia de escolha do diretor escolar, que se dá de modo verticalizado e de acordo com os interesses dos governantes atuantes no poder, a fim de legitimarem seus interesses no campo educacional. Esse caráter político-partidário acaba selecionando quem pode ou não participar da escola. Porém, segundo Paro (2005) essa situação ocorre, também, devido a uma falta de clareza na LDB nº 9.394/96

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (PARO, 2005, p. 75).

Para o autor, a legislação deveria ser mais cautelosa com alguns termos porque deixar um tema e uma ação tão importantes para a população, à iniciativa dos estados e municípios, é um risco que se corre. Nesse sentido, para que a participação dos membros da comunidade escolar seja efetiva e justa, há ações teórico-práticas que devem ser consideradas como a transparência, o diálogo e o respeito, porque a gestão partilhada com a comunidade escolar precisa assumir, como posicionamento teórico-metodológico, a busca por uma educação humanizadora, crítica e emancipatória.

Além disso, compreende-se que a gestão escolar, quando abre portas para a construção coletiva do conhecimento e das estratégias para alcançar dignidade, ela também possibilita que os sujeitos se reconheçam, bem como se compreendam na sociedade, no mundo do trabalho, da economia e da política, possibilitando que estes tomem consciência acerca das ligações entre a formação educacional oferecida pela escola e a sua relação com o contexto de produção capitalista, a fim de transformar a realidade social (PISTRAK, 1981).

Nesse sentido, ainda no âmbito do que precisa ser qualificado, a falta de um conselho escolar atuante se configura como uma lacuna a ser superada porque, no caso dessa escola, a atuação do conselho está violada por questões ideológicas que se perpetuam no cotidiano da escola. Essas questões refletem o modo como o município institui o diretor escolar, pois isso tende a se reproduzir no cotidiano da escola através da indicação de pais e mães para comporem tanto este conselho, quanto o CPM. No entanto, o Caderno Conselho Escolar e a Escola do Campo, compreende o conselho escolar como “uma estratégia ímpar nesse contexto de democratização da educação e da sociedade” (BRASIL, 2009, p.11).

Na fala de Jade, a docente, fica latente que há uma escolha direcionada, ou seja, antidemocrática dos sujeitos quando a mesma coloca que a escolha dos membros que irão compor os grupos escolares, deve ser independente das condições financeiras ou de instrução. Com isso, há conflitos de ideias que se encaminham para desavenças, o que faz com que o conselho escolar esteja em crise e no momento da pesquisa em reestruturação (AMESTISTA; ESMERALDA; RUBI; JADE, 2018). Isto é, no contexto em que foi realizada a pesquisa, o Conselho Escolar existe como cumprimento do que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art.14 Parágrafo II, que preconiza a atuação do Conselho Escolar na consolidação da gestão democrática, porém, não há garantia de espaço para que todos os membros da comunidade escolar se envolvam, tampouco há transparência. “O Conselho Escolar tem particular importância como instância democrática e coletiva de deliberação” (BRASIL, 2009, p.48), possibilitando que a escola do campo se constitua através da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.

Desse modo, o Conselho Escolar, assim como o Círculo de Pais e Mestres, são importantes mecanismos que contribuem para a aproximação das famílias com a escola a fim de que essas possam de algum modo, ainda que no nível formal, participar. Porém as reuniões, segundo as participantes da pesquisa, ainda deixam a desejar quanto à frequência e a participação, pois devido à dificuldade de conciliação de horários e datas, bem como sobrecarga de trabalho, a comunidade escolar pouco consegue participar (JADE; RUBI, 2018). Ainda, Jade (2018) colocou que

[...] no caso nós profes, às vezes, as reuniões são informais. A diretora sempre fala que seria ideal nos reunirmos com calma a cada quinze dias, mas nem sempre é possível. Estamos no recreio cuidando os alunos e discutindo, na sala de professores, nos minutinhos antes da aula, ali mesmo conversamos porque temos responsabilidade com a gestão da aula também, não é? E deixar a gurizada sozinha não dá (JADE, DOCENTE, 2018).

Ou seja, as participantes da pesquisa (RUBI; AMETISTA; JADE, 2018) encontram dificuldades para se reunirem em prol da gestão escolar e do mesmo modo, Esmeralda (2018) destacou a demanda e os momentos de solidão do seu trabalho, quando precisa tomar decisões. Com isso, podemos compreender que a ausência da uma gestão escolar mais democrática e aberta à participação, porque notamos pequenos “suspiros” democráticos na escola, não pode ser entendida sob uma ótica de procurar quem são os culpados e as culpadas pela ausência de uma atmosfera democrática. Há limites estruturais de ordem administrativa do município, assim como do setor privado e do próprio projeto neoliberal que colocou todas as nossas aspirações por uma sociedade com mais humanização, na linha tênue de seu discurso “humanizador” e “democrático”, que é a serviço do capital e não das pessoas, como sujeitos da transformação.

Nesse sentido, a partir dos achados da pesquisa, compreendemos que a participação da comunidade escolar na gestão da escola do campo não se efetiva, e a democracia é simbólica e formal, porque são oferecidas pequenas e esporádicas brechas para que as pessoas se sintam protagonistas do processo, porém, isso é insuficiente diante das dimensões éticas, políticas, econômicas e sociais implicadas na democracia. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que estas pequenas brechas são essenciais, isto é, fundamentais para que os membros da comunidade escolar continuem buscando formas de ampliar o espaço para a participação, bem como para a consolidação da democracia.

E na educação do campo “vale reafirmar o papel da gestão democrática e dos Conselhos Escolares também na fixação do homem do campo no campo” (BRASIL, 2009,

p.51), assim como na conscientização dos sujeitos, para que possam escolher de forma consciente permanecer ou não no campo. Na ausência de um conselho escolar atuante, entendemos que todas essas incumbências acabam ficando a cargo da direção e isso contribui para o cenário de opressão, desigualdade e violência epistêmica no contexto do campo.

Compreendemos, por fim, que a participação da comunidade escolar na escola do campo em análise, está longe do ideal, assim como do que está preconizado nos documentos oficiais do Ministério da Educação, mas há ações e pessoas que acreditam na democracia, e fazem do espaço escolar, a sua arena de resistência, seja na sala de aula com os estudantes ou na tomada de consciência de que a própria prática está deslocada do discurso. Assim, o caráter complexo e contraditório do fenômeno analisado, nos permite observar e destacar que gestão escolar e democracia no contexto do campo, enquanto um espaço de diversidades, é uma trama possível e necessária no projeto de superação do capital e, portanto, precisa ser ampliada de modo que os sujeitos tomem consciência da dimensão ontológica da relação trabalho e educação, como processos indissociáveis e que devem ser (re) apropriados pela classe trabalhadora do campo que tem como projeto de sociedade a democratização da gestão da escola, assim como de sua prática social no trabalho e nas relações que tece no cotidiano.

4.2 LIMITES E POSSIBILIDADES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

Nesse subcapítulo nos propomos a dar continuidade às nossas reflexões, discorrendo sobre os limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia, que foram identificados na análise dos achados da pesquisa. Para tanto, de início, sinalizamos que o conceito de democracia, que tomamos para embasar as nossas reflexões sobre o fenômeno estudado, compreende que “para que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nações administrativas e pedagógicas ali envolvidas” (VEIGA, 2004, p. 18), isto é, toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo de gestão da escola para que haja a gestão democrática.

Para complementar, compreendemos que as problematizações de Hora (2004), acerca do conceito de democratização da educação, nos possibilitam entender que esta pode ser apreendida a partir de três aspectos distintos. O primeiro deles, se constitui num sentido de ampliação do acesso à instituição escolar, o segundo conta com a maior participação dos agentes escolares no processo de tomada de decisões na escola e, por último, a

democratização plena dos processos pedagógicos. Para a autora, não existe real democratização do ensino e da gestão escolar se estas três dimensões não estiverem presentes.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Art. 3 acerca dos princípios e fins da educação nacional, traz o seguinte: “*VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*”, ou seja, a gestão democrática aparece de forma preconizada e como um princípio a ser buscado de forma permanente nos estabelecimentos de ensino. Desse modo, entende-se que com todos esses aportes que visam orientar a práxis da gestão escolar, os gestores escolares podem buscar subsídios que fundamentam a gestão baseada na democracia,

Contudo, a ideia de democratização da gestão escolar nos moldes propostos na atualidade é um fenômeno mais recente, que acompanha o processo de redemocratização do país na década de 1980. Na perspectiva de Ghanem (2004, p.119), mesmo na década de 1960, os movimentos de educação popular, as propostas de gestão escolar não contemplavam uma perspectiva democratizadora e participativa. Existiam nesse momento concepções de que a escola deveria participar da vida da comunidade em seu entorno, mas não era cogitado o seu contrário (SOUZA; TAVARES 2014, p. 273).

Nesse cenário de recuperação da democracia e de como protagonizar-se enquanto sujeito que participa, gestores/as escolares que ainda perpetuam práxis centrada somente em si, enquanto direção escolar, observam isso como uma oportunidade de monopólio da palavra e do conhecimento, bem como da tomada de decisões. Nesse sentido, a gestão escolar na escola do campo se distancia do que realmente deveria ser, ou seja, partilhada, e cabe ainda destacar, que essa aprendizagem de como participar, não é somente por parte das famílias e comunidades, mas também de educadores e educadoras que não possuem clareza de como buscar a democracia no ambiente escolar, tanto no aspecto administrativo, quanto no aspecto de regimentos, projetos e currículo escolar, a considerar a relação docente-discente no âmbito democracia e educação.

No PPP da escola, há várias passagens ao longo do texto que destacam a articulação entre gestão escolar e democracia. Desse modo, teoricamente essa relação existe e se faz presente no cotidiano porque

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. É intrínseca à esfera da gestão democrática da escola pública, e com respaldo na LDB 9394/96 que as instituições de ensino contam com um processo de participação popular que culmina na elaboração de um Projeto Político Pedagógico próprio (PPP DA ESCOLA, 2017, p. 6).

Já no contexto da prática, as falas dos sujeitos entrevistados apontam para outras questões que vão, em parte, na contramão do que está preconizado no PPP, pois nas falas das entrevistadas, a participação popular para a elaboração do projeto pedagógico não se verifica (RUBI; AMETISTA, 2018). E nesse sentido, Jade (2018) que trabalha na escola há quatro anos colocou que não participou da elaboração do PPP porque

[...] os documentos são deixados em cima da mesa da sala dos professores, já prontos, para você ler e aprovar porque o espaço em branco para colocações, sugestões e críticas, mesmo que você escreva, nunca são considerados. Assim foi com o nosso Plano de Carreira do Magistério, nós as maiores interessadas, não fomos consultadas (JADE, DOCENTE, 2018).

Nesse aspecto, é necessário considerar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, Art. 14, uma das formas de buscar a constituição da gestão escolar democrática é assegurar a participação de todos os profissionais do contexto escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Porém, no contexto pesquisado, esse projeto foi reelaborado pela última vez em 2017⁶. Contudo desde 2017 até o momento da pesquisa, pôde-se compreender que ocorreram alterações significativas na escola, como o ingresso de novos estudantes e famílias, a transferência de estudantes para escolas da cidade a fim de darem continuidade aos estudos, o ingresso de novos docentes e a saída de outros e, por fim, a direção escolar também mudou.

Assim, o PPP atualizado pela última vez em março de 2017, embora seja mencionado e compreendido pela Esmeralda (2018) como um documento importante que guia o trabalho na escola, está desatualizado porque já não condiz mais com a realidade atual da escola, pois, de acordo com Veiga (2014), o PPP deve ser fruto de uma construção coletiva, ou seja,

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2014, p. 14).

Nesse sentido, o distanciamento entre as falas dos sujeitos e o que está registrado no PPP, se justifica pelo fato de que o mesmo não contempla a participação, tampouco expressa os interesses reais e coletivos da comunidade escolar. E, por mais que as questões colocadas

⁶ No momento da pesquisa o PPP estava em fase de reelaboração, porém não há previsões a respeito de quando o mesmo será finalizado.

no PPP sejam fundamentais e atuem em defesa da democracia, elas não possuem sentidos e significados para os sujeitos porque, muitos deles, não participaram dessa construção e, portanto, não se reconhecem dentro deste documento. Isso, em nossa análise, se configura como um limite, uma barreira imposta entre gestão escolar e democracia, bem como inviabiliza uma relação mais significativa da escola do campo com a comunidade na qual a mesma está inserida, pois a defesa de um PPP da escola do campo, isto é, voltado essencialmente para essa realidade é, segundo o Caderno de Fortalecimento do Conselho Escolar na Escola do Campo, uma necessidade urgente porque

[...] uma escola autônoma é aquela que constrói, coletivamente, seu projeto político-pedagógico (PPP), como estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. A gestão democrática, nesse sentido, propicia condições de concretização da autonomia em dois níveis: autonomia dos sujeitos históricos e autonomia da escola, resgatando o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo (BRASIL, 2009, p. 43).

Nessa perspectiva, compreende-se que elementos e ações essenciais para a construção de uma gestão escolar democrática são colocados em segundo plano e isso suprime, não todas, mas muitas das possibilidades existentes no cotidiano escolar para a composição partilhada de uma escola do campo porque “os membros da comunidade escolar podem fazer uma gestão escolar melhor” (JADE, DOCENTE, 2018).

Rubi, a mãe de um estudante, não consegue participar das atividades escolares do modo como gostaria, e com isso, vai à escola somente para buscar a avaliação do seu filho e, na maioria das vezes, vai numa outra ocasião diferente da data marcada pela direção escolar, ou seja, não consegue ir à reunião que ocorre entre famílias, docentes e direção. E com isso, é interessante destacar que Rubi não consegue se inserir dentro desse espaço, que embora regulado - porque tem como objetivo entregar as avaliações e não se trata de uma assembleia de pais e mães - abarca possibilidades de participação, pois

[...] muitos assuntos são tratados na reunião de entrega de avaliações, a gente aproveita a vinda dos pais para a escola e “pega” eles para discutir coisas de interesse comum, como recentemente discutimos a aquisição de um bebedouro novo para a escola e a participação dos alunos da Feira do Livro aqui de Sobradinho (ESMERALDA, DIRETORA DA ESCOLA, 2018).

A fala de Esmeralda corrobora com a fala de Ametista, quando a mesma discorre que nas reuniões para entrega de avaliações:

[...] são colocados pra gente que está ali presente assuntos que fazem parte da rotina da escola: transporte escolar, notas de alunos, compra de materiais para a escola, pintura do prédio, passeios dos alunos, orientações da prefeitura, cuidados de saúde. Na reunião sempre tratam sobre medicação na escola porque as professoras não podem dar remédios para as crianças quando estão doentes. Discutem também sobre o comportamento das crianças no transporte e aí é aberto né, para que os pais possam dar a opinião, concordar, discordar. A questão dos remédios, por exemplo, tem muitos pais que acham que a escola deve medicar porque moram longe e até conseguirem chegar na escola para socorrer um filho, pode ser tarde no caso de uma febre. Já outros pais acham que os professores não podem medicar. E, sempre é passada uma mensagem pra gente né e a diretora reforça a importância dos pais estarem mais presentes na escola, que tragam suas dúvidas para a escola, que participem das atividades e eventos da escola (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM. 2018).

Ou seja, podemos observar que as contradições e as particularidades de cada um dos membros da comunidade escolar ratificam a nossa compreensão de que a gestão escolar e a democracia se tramam a partir dos limites e das possibilidades. Com isso, não se pode afirmar que a democracia está presente ou ausente na escola do campo em análise, porque no cotidiano, as práticas nos possibilitam apontar tanto para o caráter democrático da gestão escolar, quanto para o seu aspecto centralizado. No entanto, ao observamos a situação das mães Rubi e Ametista, podemos constatar que, embora ambas sejam agricultoras, o território do campo também abarca privilégios e muitas desigualdades que são demarcadas pelo aspecto financeiro e pela localização geográfica, pois no caso de Rubi, a mesma relatou que mora longe da escola e não tem veículo para se descolar e participar das atividades escolares. Já Ametista, é uma mãe que mora próximo à escola, possui veículo próprio e dirige, o que caracteriza uma outra situação. A escola do campo, porém, embasada nos princípios da democracia, precisa oportunizar às duas mães e aos demais membros da comunidade escolar, formas de participação e de exercício da cidadania.

Ametista, mesmo sendo membro do CPM, também não consegue se inserir na dinâmica escolar com mais intensidade, mas isso não se deve a distância ou a falta de um meio de locomoção, mas essencialmente, ao trabalho no campo. Contudo, destaca o seu grande envolvimento com as festas que são uma extensão da escola, e do quanto se sente participe porque

A gente que participa do CPM é uma maravilha porque a gente consegue contribuir com a escola. É uma beleza quando tem festa, enche de gente, a gente se junta e todo mundo pega junto, no coletivo, se ajudando e tu faz aquele trabalho com orgulho porque é para a escola. Então é gratificante demais poder contribuir, tu precisa ver como é bom (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM, 2018).

Na sequência do diálogo, questionei se Ametista costumava partilhar suas opiniões e participar da tomada de decisões, bem como se as opiniões/ideias dela eram consideradas pelos demais participantes, e então ela realizou a seguinte colocação:

Aqui na escola a atuação do CPM é maior nas festas, nos eventos da escola né porque, primeiro, os diretores do CPM são sempre homens e eles sempre querem dar a palavra final porque a gente lida muito com o dinheiro da escola e eles pensam que sabem mais. E depois, que a gente vem muito para aprovar as coisas para as crianças, assinar papéis porque a diretora e as professoras que estão aqui dentro sabem o que é melhor para a escola [...] Nós que estamos lá no meio do fumo e aparecemos na escola de passagem, pouco podemos decidir (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM, 2018).

A escola dispõe de um documento orientador que versa sobre o Círculo de Pais e Mestres, destacando os objetivos desse grupo, que é composto por diferentes membros da comunidade escolar, e incumbido de finalidades sociais e educativas e que se referem ao ato de auxiliar a escola, colaborando na construção do processo educativo. E, nesse sentido, o documento, que serve como um guia à escola e que rege o Círculo de Pais e Mestres explicita enquanto objetivos

- proporcionar a participação da família na escola e da escola na comunidade, conforme a legislação vigente;- promover os objetivos da entidade, mediante o recebimento de contribuições sociais e outros recursos, bem como, administrar e aplicar as verbas repassadas pelo poder público, Federal, Estadual ou Municipal, doações de pessoas físicas ou jurídicas;- colaborar na conservação e recuperação normal do prédio e equipamentos da escola; - estimular a transformação da escola em centro de integração e desenvolvimento comunitário; - promover e fortalecer relações educativas, emancipadoras e inclusivas (ESCOLA, 2014, p. 3)

Desta forma, compreendemos que o CPM, mesmo sendo uma instância que atua na programação de festividades na escola com o intuito de gerar receita para ser utilizada pela própria instituição, pode contribuir com outros aspectos da gestão escolar. Assim, diante da fragilidade do Conselho Escolar, entendemos que a direção escolar poderia ampliar a participação desse grupo que é sólido e atuante, para discutir questões que estão demarcadas no documento orientador, como os objetivos educacionais e as aspirações da comunidade escolar, atuando junto à gestão escolar.

Ainda na fala de Ametista, há muitas coisas que sinalizam tanto os limites quanto às possibilidades entre gestão escolar e democracia. No âmbito dos limites, pode-se observar na fala dessa mãe, o peso de ser mulher quando se trata de gestão e de finanças, e de como isso influi no exercício da cidadania e da democracia. Ela traz também a questão do trabalho, apontando que o fato de estar envolvida com as atividades do fumo, pouco pode decidir porque vêm muito pouco à escola, o que expressa a centralidade do trabalho em sua vida. Por

esse ângulo também podemos observar a relação entre educação e trabalho, porque no contexto do campo, segundo Gramsci (1995), o trabalho não se dissocia da educação tramando-se como princípio educativo. Contudo, no caso relatado por Ametista, observamos que o princípio educativo nas práxis do campesinato, precisa ser resgatado, uma vez que na contemporaneidade o trabalho, assim como a educação e a gestão escolar, vem sendo colonizado por interesses de agentes externos, vinculados ao capitalismo que tiram a dimensão educativa do trabalho incorporando-o à relação capital/trabalho.

Ametista também destaca que nos últimos tempos, somente os homens têm tido a oportunidade que estarem no cargo de diretor do CPM, e não estão abertos para ouvirem as colocações das mulheres que ocupam cargos tangentes. Com isso, se retomarmos a fundamentação teórica sobre democracia, é possível compreender que historicamente a democracia foi branca e masculina, e que somente a partir da década de 80, com a redemocratização no Brasil e na América Latina, que a democracia foi sendo pensada a partir de moldes mais justos e menos excludentes. Na redemocratização que se estende até os dias atuais, outros e outras que sempre estiveram fora da racionalidade dominante, passaram a serem incorporados na teia da democracia, inclusive as mulheres do campo que vêm buscando se organizar para lutar por melhores condições de vida, porque mesmo no contexto do campo, cujos sujeitos sempre foram tratados com desprezo, a situação das mulheres é ainda mais contraditória, porque a violência de gênero também as atinge, e ao mesmo tempo, elas são trabalhadoras que atuam na manutenção da família, do cuidado, da alimentação e da educação. À escola do campo cabe, através de práxis críticas e emancipatórias, discutir sobre o papel das mulheres nesse espaço e a participação das mesmas na gestão escolar.

Outro aspecto que está presente nas reflexões de Ametista é a questão de uma pseudodemocracia imbricada na gestão escolar, porque a atuação na escola se resume em aprovar ou reprovar coisas que não foram pensadas ou organizadas em diálogo com toda a comunidade escolar. Contudo, reconhece-se a importância destas pequenas ações na configuração de um espaço de resistência e construção de uma consciência de si no mundo, para reivindicar uma gestão democrática que se preocupe com a escola, com as pessoas, com o meio ambiente, com o meio social, com a vida humana porque

[...] a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000, p.58).

Com isso, nas pequenas e grandes coisas, é preciso tomar a partilha como pressuposto para uma escola cidadã e democrática. Por exemplo, quando as escolas recebem o auxílio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é importante convocar o CPM, mas, e os docentes que não participam? E os/as estudantes? E as domésticas? A realidade da comunidade é considerada? Nesse sentido, essas problematizações demarcam a importância de que todos/as estejam envolvidos com o que ocorre na escola, visto que, somente as representatividades podem não serem suficientes para dar conta do que realmente implica uma escola democrática. Para isso, o Caderno de Fortalecimento do Conselho Escolar na Escola do Campo defende a luta por uma democracia direta em relação indissociável com a indireta no cotidiano da escola da seguinte maneira:

[...] de forma direta, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e instâncias similares. Assim, como participação entende-se a forma pela qual se exercita a democracia participativa (BRASIL, 2009, p. 43).

Desse modo, a partir do relato de Ametista sobre a sua proposta de discussão na reunião de entrega de avaliações, problematizando o fato dos estudantes se ferirem com pedras e brigarem antes da aula, pode-se ressaltar a importância dos pais compreenderem esse encontro como um momento de diálogo, de colocarem questões para serem debatidas e de suscitarem a equipe diretiva, assim como os docentes, para uma discussão a fim de pensarem em uma dinâmica escolar, que apresente uma solução para o problema apontado pelas famílias.

Por conseguinte, no âmbito das possibilidades, as colocações de Ametista e Rubi, trazem aspectos importantes como a necessidade de sinalizarmos que as participações nas festas e eventos da escola, embora sejam um aspecto relevante a ser considerado, somente isso não é suficiente para superar a barreira imposta entre a gestão escolar e a democracia, pois

A participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam e escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças (FREIRE, 1995, p. 75).

Nesse sentido, Freire destaca a presença de uma concepção autoritária que encerra a produção da democracia que seria permitida à comunidade escolar, delimitando a presença a ser concedida às classes populares em certos momentos da administração. Isso implica destacarmos a necessidade de que esses sujeitos que compõe o CPM, devido à atuação e

solidez do grupo, busquem ampliar as formas de participação, incentivando outros membros da comunidade escolar para que a retomada do Conselho Escolar se efetive como uma importante estratégia de descentralização da gestão escolar, na perspectiva defendida por Casassus (1995, p.39), isto é, “o ato de confiar poder de decisão a órgãos diferentes do poder central, que não estejam submetidos ao dever de obediência hierárquica e que contém com autoridades eleitas democraticamente”.

Retomando Freire (1995), podemos fazer articulações com as falas das entrevistadas de Jade e Rubi (2018), pois as mesmas identificam que em muitos momentos, a participação é pré-determinada devido à escolha, por indicação, tanto dos sujeitos que atuam na direção, quanto no CPM, reproduzindo os interesses de uma esfera que não está na escola, mas que se utiliza desse espaço através da desconcentração, discutida por Casassus (1995).

Ainda, na perspectiva Freire (1995), esse limite pré-determinado é que implica diretamente na participação, na democracia e na gestão escola. Isso pode ser compreendido na fala de Esmeralda, diretora da escola, quando a mesma, ao ser questionada sobre as reuniões e encontros na escola para a tomada de decisões colocou que

As reuniões realizadas são as necessárias para que haja um bom funcionamento da escola. Reuniões com o CPM (Círculo de pais e mestres) que acontece de dois em dois meses dependendo da necessidade, reuniões pedagógicas realizadas quinzenalmente entre equipe diretiva (eu) e os professores, para programar e discutir as atividades a serem realizadas em determinado período. Normalmente essas reuniões são organizadas por mim, mas conforme vão surgindo assuntos trazidos pelos pais ou pelos professores vão sendo incluídos na pauta e discutidos de acordo com a sua necessidade (ESMERALDA, DIRETORA DA ESCOLA, 2018).

Não se pode ignorar as tentativas de democratização ou pequenas ações que possuem potencial significativo e que estão presentes no relato de Esmeralda, quando a mesma destaca a necessidade das reuniões com o CPM e as reuniões com as docentes para discussão de atividades a serem realizadas. Contudo, ela coloca que normalmente as reuniões são organizadas por ela, que apresenta uma pauta específica de acordo com as concepções e assuntos que ela considera pertinente tratar. No entanto, considerando as relações contraditórias que estamos identificando ao longo da análise, quando Esmeralda destaca que os pais, mães e docentes vão sendo incluídos na pauta de acordo com os assuntos que demandam para a discussão, pode-se identificar ações que se aproximam da democracia ou que pelo menos asseguram o direito da palavra e da escuta, embora a pauta estabelecida pela diretora, tenha um peso maior na relação de centralização que se estabelece nesse meio.

Rubi e Ametista, quando questionadas sobre os valores/princípios que elas acreditam serem importantes para o desenvolvimento educacional de seus filhos, ambas pontuaram que gostariam que seus filhos se tornassem bons cidadãos. E, Ametista, em especial, destacou o seguinte:

Espero que o meu filho aprenda aqui no colégio a ser justo, respeitoso com as pessoas e não pegue nada que não for dele. E que não deixe os outros passar por cima dele, eu digo pra ele “te impõe meu filho” quando ele se queixa em casa, mas não briga com os teus colegas e nem com falta com respeito à professora (AMETISTA, MÃE DE ESTUDANTE E MEMBRO DO CPM, 2018).

Essas colocações complementam a fala de Jade quando a mesma destacou que a gestão escolar precisa ter como foco “uma formação humana, crítica e solidária do aluno de hoje que não é o cidadão do futuro e sim, o cidadão de agora, e para enfrentar o caos social instaurado” (JADE, DOCENTE, 2018). A fala da docente, se articula com as reflexões de Veiga (1998), quando a autora discorre sobre a urgência de uma gestão escolar democrática que, comprometida às dimensões pedagógica, administrativa e financeira, provoca

[...] uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1998, p.14).

Isso, segundo Veiga (1998), implica repensarmos a estrutura do poder na escola a fim de socializá-lo entre os sujeitos escolares. Diante disso, entende-se que há uma necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade (HORA, 2004). E a escola, que não é um órgão isolado da conjuntura global da qual faz parte, precisa se compreender como uma matriz de sistematização do conhecimento e das experiências, se ocupando de tramocar um processo educativo que supere questões que ainda ameaçam a emancipação humana. Acerca disso, no Projeto Político Pedagógico conta que

[...] a escola pode e deve ser um espaço autônomo e de relações sociais, de respeito às diferenças e de construção de valores. E o projeto político pedagógico, que é um documento elaborado através da participação popular, deve respeitar as particularidades de cada escola, sendo elaborado a partir de uma construção democrática levando em conta a opinião da comunidade escolar (PPP DA ESCOLA, 2017, p. 7).

Ou seja, o documento traz, de forma apropriada, uma discussão densa e ampla sobre democracia na gestão escolar. A narrativa presente no documento atua em defesa da autonomia da escola, da construção coletiva e da participação e o PPP é guia orientador da práxis-pedagógica. Porém, a docente Jade quando questionada acerca de como ocorre a tomada de decisões no cotidiano escolar, destacou que

Muitas vezes, as decisões já vêm de cima para baixo, e eu não me refiro à direção da escola, me refiro a prefeitura mesmo, às instituições privadas, os bancos e todo mundo quer meter a colher na escola e influem também na sala de aula, nos conteúdos, no nosso calendário. Às vezes a tomada de decisão não permite um posicionamento contrário. Ou você aceita ou você se incomoda o ano inteiro e aí se você incomoda te trocam de escola (JADE, DOCENTE, 2018).

A fala da docente traz três aspectos muito importantes para serem discutidos, especialmente no que se refere à autonomia. O primeiro deles refere-se ao fato de que a gestão escolar e a autonomia do currículo, segundo Thiesen (2014), estão na mira dos standards educacionais e é possível que se constate isso em três afirmações que estão muito próximas do que Jade compartilhou durante a entrevista, pois

A primeira delas é que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos mais críticos que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. A segunda afirmação, relacionada à primeira, é que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da estandardização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais (THIESEN, 2014, p.193).

Ou seja, na fala de Jade podemos identificar que a democracia no contexto escolar não depende somente da escola e da comunidade escolar porque existem outros agentes que não estão dentro da escola, mas que atuam exercendo poder sobre esta, tendo como premissa visões sociais de mundo que não dialogam com a democracia. No caso da escola em análise, por ser do campo, as fumageiras e a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA) realizam atividades de formação para os docentes e influem no currículo, bem como na formação do/a jovem do campo. Nesse sentido, a gestão escolar em diálogo com democracia

se configura como um importante meio de resistência e enfrentamento das contradições sociais que tiram da educação a sua dimensão política, cidadã e emancipatória.

O segundo aspecto presente na fala de Jade, é a dimensão curricular, pois é necessário que o educador e a educadora construam autonomia para democratizar a construção do conhecimento, tendo como base a humanização e a criticidade, bem como a intrínseca relação entre o currículo escolar e a gestão democrática, pois conforme Ribeiro (2017) falar de currículo implica falar de conhecimento, de construção do conhecimento e quais caminhos a escola e o/a educador/a propõe trilharem, considerando, segundo a mesma autora, a relação entre currículo e cultura.

O terceiro aspecto que chama a atenção é a questão do calendário, pois a docente coloca que inclusive o calendário é imposto à comunidade escolar. Isso está em consonância com a fala de Esmeralda, a diretora, pois quando a mesma foi questionada sobre esse documento, respondeu que “ele vem pronto da mantenedora, da Secretaria de Educação né. A gente não faz o calendário porque é um calendário único para todas as escolas, ele já vem com os dias letivos, feriados, tudo certinho. Não tem o que mudar” (ESMERALDA, DIRETORA, 2018). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 assevera que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 49).

Ou seja, a legislação assegura que é direito da escola, assim como da comunidade escolar, adequar o calendário às questões vinculadas ao trabalho das populações do campo e às condições climáticas. Portanto, quando o município não possibilita isso, ao estabelecer um calendário único e que deve ser seguido, o princípio da autonomia da escola acaba sendo desconsiderado.

A gestão democrática nesse aspecto é importante e necessária, porque na relação entre currículo e cultura do campo, é fundamental que se considere os princípios de autonomia, realidade/contexto social, necessidades educativas dos/as estudantes e adequação do currículo. Faz-se necessário assim, instigar a democracia na atmosfera escolar, não somente de ordem representativa através de conselhos e círculos de pais e mestres, mas também em cada situação que ocorre no cotidiano escolar, colocar-se em posição de escuta de modo que os demais sujeitos coloquem-se em posição de fala e escuta concomitante.

Com isso, na presente pesquisa, a escola do campo que analisamos situa-se politicamente, ora como reprodutora de algumas ideologias dominantes, especialmente de instituições externas que interferem na gestão escolar, mas também como criadora de espaços e estratégias que garantem formas de participação que são mínimas, mas que, ainda assim, produzem efeitos, tanto na escola quanto na constituição política e cidadã de quem participa. Isto implicou na compreensão de que a gestão escolar e a democracia se encontram em discrepância no contexto escolar investigado, pois a participação, na grande maioria das vezes, ocorre no nível da representação, fazendo com que a grande maioria da comunidade escolar não se envolva diretamente com a gestão.

Numa escola do campo, o envolvimento dos membros da comunidade escolar é essencial para que possa haver uma defesa coletiva da democratização do saber e do poder, assim como para a consolidação de uma escola engajada

[...] 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, p. 01).

Por fim, gestão escolar e democracia na escola do campo pesquisada, caminham por trilhas diferentes. Ora se aproximam, ora se distanciam, e com isso, foi possível compreender que a democracia na sua plenitude talvez não seja possível nesse sistema-mundo que se institui sob a égide do capitalismo, que tem por base a exploração e a dominação. Contudo, as pequenas conquistas, presentes no cotidiano da escola, são consideradas relevantes e importantes para que, aos poucos se possa superar toda a opressão posta em nossa sociedade porque, segundo Campos et al. (2015), a democracia precisa ser ampliada porque o direito de dizer a palavra deve vir associado ao direito de viver dignamente, porque ninguém participa com fome, com sede, com frio ou doente. Ainda vale destacar que gestão escolar e democracia, enquanto um debate que durante décadas foi silenciado, procura ainda se recompor para seguir a luta enquanto for possível, já que o inverno voltou enquanto acreditávamos que o verão era apreciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. Eduardo Galeano

Quais são as relações possíveis entre utopia e democracia? Gestão escolar e democracia? São questões que estão imbricadas no decorrer deste trabalho e apontam que, como a utopia, servem para nos fazer caminhar, pensar e sonhar porque a discussão entre gestão escolar e democracia pode parecer como algo já superado, contudo, a prática como critério da verdade, mostra uma realidade cujos sujeitos sociais não conseguem acompanhar a fluidez dos discursos.

Existem famílias que moram longe da escola e que dependem do transporte escolar porque na sua comunidade não passa nenhum outro coletivo para locomoção, e o trabalho desenvolvido pelas mesmas, é dependente das condições climáticas, o que torna a presença dessas famílias na escola muitas vezes, comprometida. Além disso, há um grande preconceito territorial, linguístico, epistêmico e pejorativo sobre os sujeitos do campo e com isso, compreendemos que um dos passos principais para articular de forma satisfatória, gestão escolar e democracia, seja o reconhecimento por parte da escola, da especificidade do espaço no qual a mesma está inserida, a realização de um trabalho de recuperação da autoestima dessas pessoas, o resgate dos seus saberes, práticas e histórias de vida para agregar à gestão escolar. Isso são coisas que precisam compor a pauta da escola, isto é, a escola é fundamental porque não é na mídia ou somente na política pública que essa reparação será realizada, mas na escola, que possui um vínculo com a comunidade, bem como também uma legitimidade, para contrapor à lógica excludente na qual as famílias têm se constituído ao afirmarem que não possuem conhecimentos para decidir ou opinar sobre algo na escola.

Assim, a gestão escolar que se efetiva no cotidiano escolar do campo, no âmbito dos limites e possibilidades entre o que está prescrito e o que efetivamente é realizado, abarca aspectos importantes e que devem ser mantidos, como a criticidade de alguns membros da comunidade escolar na reflexão e análise do seu papel dentro da escola, mas também abrange práticas, decisões e situações que retiram toda e qualquer possibilidade de democracia e protagonismo das populações do campo.

A democratização da gestão escolar, através da participação e da descentralização do poder, é um mecanismo fundamental para o exercício da cidadania tanto na escola, quanto na

sociedade, pois a escola do campo se fortalece e reafirma a sua identidade no entrelaçamento com os povos do campo, respeitando e considerando as especificidades intrínsecas à produção camponesa que, segundo Arroyo (2012), engloba não somente o cultivo na agricultura, mas também as relações sociais como a vizinhança e a família.

Nesse sentido, compreendo que a escola do campo investigada ainda deverá percorrer um longo caminho porque a centralização do poder e a retirada da autonomia se apresentam como realidade, e se sobressaem à resistência, às manifestações democráticas que também são uma outra dimensão da realidade e que ocorrem num formato reduzido. Isto é, a Gestão Escolar e a democracia na experiência educativa analisada, situam-se no tensionamento que é alimentado pela correlação de forças dos dois projetos de sociedade em vigência.

Um deles é o do capitalismo com o Estado Neoliberal, demarcado pela retirada e ameaça aos direitos e às garantias constitucionais dos povos do campo, pela opressão, pela concentração da terra para exploração da força de trabalho, pelo preconceito, pela exploração dos recursos naturais e pela retirada da autonomia. Infelizmente, estamos sob o julgo dos tempos difíceis e do retrocesso que coloca em risco toda a luta histórica pela democracia, assim como pela educação do campo, e a conjuntura posta por este projeto predatório logo chegou à escola, tem incitado a censura e é uma ameaça real às nossas tentativas de imprimir à democracia na gestão escolar e na gestão dos conhecimentos, isto é, nas aulas para formar estudantes críticos para um campo mais igualitário, solidário, justo e em harmonia com os recursos naturais.

O outro projeto, com o qual ousamos sonhar e acreditar na sua concretização, é o da humanização em favor das pessoas do campo e da cidade, da emancipação, dos direitos humanos, da justiça, da inclusão, da tolerância e da democratização não somente da palavra, mas dos meios de produção da vida e da dignidade humana. E nesse sentido compreendemos que, ao se engajar nesse projeto de democracia que se trama na contramão do capital, a gestão escolar da escola do campo contribui para o exercício da cidadania, bem como da democracia. Esse projeto de humanização também está na escola, resistindo e buscando espaço para se consolidar. Está nas pequenas ações, como no trabalho em sala de aula, no diálogo que ocorre nas reuniões, nas poucas decisões que são tomadas em conjunto e nos “suspiros” de uma democracia que no cotidiano de práxis centralizadas, ainda aponta caminhos para aqueles a que almejam uma escola do campo que reflita a comunidade na qual está inserida.

No entanto, o que é latente e pode ser compreendido nas falas dos sujeitos, é o fato de que a antidemocracia também é uma realidade e se sobressai à democracia, o que se configura como um limite para a efetivação da gestão escolar igualitária. Nesse ínterim, as falas dos

sujeitos apontaram que a participação na escola do campo, em síntese, é pré-determinada e os membros da comunidade escolar, quando consultados, só podem participar dizendo sim ou não, pois somente são consultados quando as questões já foram propostas e pensadas e em alguns casos, não é a diretora que propõe, mas sim, agentes externos que colonizam a escola e a gestão escolar, produzindo a colonialidade não somente do poder, mas também do saber dos sujeitos e do próprio ser.

Cabe, porém, ressaltar que, quando insistimos na consolidação de uma democracia plena na escola do campo, enquanto um modo de organização social e educacional, não estamos retirando a importância do Círculo de Pais e Mestres (CPM), que é atuante na escola, tampouco do Conselho Escolar, que está em fase de reestruturação devido às crises que acometem o mesmo, pois compreendemos que o Conselho Escolar, em especial, quando atuante, é a base para a democracia na escola. Do mesmo modo, a participação dos membros da comunidade escolar na organização de eventos e mutirões, é importante e necessária. Contudo, a defesa que fazemos é de que a atuação dos membros da comunidade escolar seja essencial e não apenas formal, porque a atuação formal dispõe de mudanças e processos formais, enquanto que a atuação essencial, isto é, enraizada na essência da escola, produz mudanças essenciais/radicais que ampliam a atmosfera da democracia.

Através da pesquisa foi possível compreender que na prática, as coisas não são simples, e a gestão escolar participativa requer uma preparação de toda a comunidade escolar, possibilitando que os sujeitos tomem consciência da importância da participação consciente, crítica e responsável na gestão da escola. Isso porque, se pôde observar que alguns membros da comunidade escolar parecem preferir uma gestão centralizada, porém, quando esse fenômeno aparente é esmiuçado a raiz do problema, desvela que há pessoas que não gostam ou não querem participar, porque nunca tiveram a oportunidade e então, adaptar-se às relações de poder centralizado lhes parece habitual. Afinal, a educação no sistema social amplo historicamente não contemplou as populações do campo, e com isso contribuiu para a ampliação das desigualdades e a discriminação desse espaço geográfico, assim como das pessoas que vivem no mesmo.

Desse modo, entendemos que problematizar gestão escolar e democracia na escola do campo, requer um olhar para as questões históricas, políticas e sociais, que caracterizam esse espaço e influem na gestão escolar, no envolvimento das pessoas com a educação e nas próprias condições de vida da população do campo. Pois, o sistema econômico buscou legitimar o campo e a cidade como dimensões binárias e antagônicas, enquanto que a

educação do campo institucionalizada na escola, se configura como um instrumento político para reduzir as discrepâncias, as opressões e garantir direitos.

Acerca disso, compreendo a importância do trabalho docente em sala aula porque a participação, o ato de opinar, de pensar coletivamente a sociedade, começa desde os primeiros anos de escola quando os estudantes são instigados a protagonizarem a construção do conhecimento e a trama de um mundo melhor.

Isso nos possibilita concluir que, apesar da opressão e do projeto de sociedade que está em vigência, demarcando uma postura conservadora, antidemocrática e em favor da elite, a democratização da sociedade e do campo educacional, permanece na agenda dos movimentos sociais populares, do campesinato consciente, das professoras e dos professores progressistas que comungam com a educação popular e, de todos aqueles que entendem que assim como a humanização é uma possibilidade, a desumanização também é. Ou seja, a defesa e a busca pela articulação entre gestão escolar e democracia é a defesa do humano e tem como necessidade ontológica, a incumbência de ser permanente.

Os limites e as possibilidades entre gestão escolar e democracia numa escola do campo, não se esgotam no presente trabalho, pois a temática é ampla e no contexto escolar, surgem outras situações que ratificam a nossa compreensão de que a gestão escolar, no contexto da investigação, é assegurada teoricamente, mas nas práticas cotidianas, não é democrática. E este fato não se deve somente à comunidade escolar, mas a própria imposição de políticas, projetos e prescrições da prática pedagógica que ferem os princípios da autonomia da escola. Então, muitas vezes, a escola, na figura do gestor escolar, não consegue instigar algo que não faz parte de sua realidade, ou seja, o próprio trato dado à escola não é democrático quando toda e qualquer mudança não parte dela, mas sim, de sua mantenedora ou das proposições de um agente externo à serviço do capital ou da exploração do campo e dos povos que o habitam.

As possibilidades, que cativam o nosso olhar, aos poucos vão sendo fortalecidas porque, retomando as reflexões presentes no pensamento de Thompson (1987), entendemos que somos seres da experiência e produtores da história não somente como sujeitos, mas também como protagonistas. Isso nos permite vislumbrar que as possibilidades de articular gestão escolar e democracia não se configuram como uma opção, mas como uma necessidade para que possamos concretizar o sonho de uma escola cidadã e a consolidação de um projeto de sociedade e de educação que, tramado à muitas mãos, aponte-nos o horizonte da emancipação humana e a democracia como forma de organização social justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Lisboa: Relógio D'Água, c1991.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 229-237.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa.1977.

BOFF, Leonardo. **En Brasil: Democracia o Nazifascismo**. Leonardo Boff.com: set/2018. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2018/09/30/en-brasil-democracia-o-nazifascismo/>>. Acesso em: 30 setembro de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org) **Pesquisa participante**. Editora Brasiliense. São Paulo. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: Conselho Escolar e a educação do campo. Brasília, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, DF: 2004.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, DF: 2002.

_____. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br> . Acesso em: 10 de setembro de 2018.

_____. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

CALDART, Roseli Salette. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p. 13-19.

CALDART, Roseli Salette. **Sobre Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2010.

CAMPOS, R.; Andreta R. L.; CAMPOS, C.S.S.; CREMONESE, D.; Performance da democracia na América Latina: o peso da dimensão social. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.5, no 2, p.137-166, jul./dez. 2015. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/21592>>. Acesso em: 03 de novembro de 2018.

CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1079>>. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

_____. Descentralização e desconcentração dos sistemas educacionais na América Latina: Fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 11-9, ago. 1990. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1079>>. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

CHOMSKY, Noam. **Os caminhos do poder**: reflexões sobre a natureza humana e a ordem social. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CROTI, A; Ikeshoji, E.A.B; Ruiz, A.R. Gestão escolar: reflexões e importância. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, 20 a 23 de outubro, vol. 11, n. Especial, Jul-Dez, 2014, p. 903-910. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.nesp.000618

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 18 nº 2, jul./dez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 3. Editora. Petrópolis: Vozes, 2003.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem fronteiras**. V. 9, n. 2, p. 258 – 285, jul./dez. 2009. Disponível em: <
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.htm>>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Orientações Legais para Círculo de Pais e Mestres**. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo**: Tipologia de território. Entrevista concedida à pesquisa Escola Família de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias. 2015.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 192-200.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo H. **O caçador de histórias**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Escriba. 1848.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Maria Eliane M. de. Gestão democrática: uma discussão necessária. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)- GT de Políticas Públicas e Gestão da Educação**. São Paulo, 2011.

Disponível em:

<www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0358.pdf>.

Aceso em: 03 de fevereiro de 2018.

MORETTI, Cheron Z. **Sistema educativo rebelde autônomo zapatista**: entre o poder de Estado e as práticas pedagógicas clandestinas. In: Anais do congresso Internacional de Educação: 20 a 22 de agosto de 2007. Pelotas: Seiva, 2007.

NETO, Antônio Cabral. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estud. psicol. (Natal)** [online]. 1997, vol.2, n.2, pp.287-312. ISSN 1678-4669. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200005>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p: 280 – 285.

PARO, V. H.. **Administração Escolar** – Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUIJANO, A. A colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p: 227-280.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livros, 2007.

SARTORI, G. **A teoria da democracia revisitada**. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOBRADINHO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 6.280, de 14.11.2017. **I Conferência Municipal de Avaliação do Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.sobradinho.rs.gov.br/site/index.php/en/transparencia/leisedecretos>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, n.68, pp.65-87. Disponível em: < ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57216>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: < ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. TAVARES, Taís Moura. **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura**. RBPAAE - v. 30, n. 2, p. 269-285, mai/ago. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/53674/33089>>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participante, emancipação e (des) colonialidade**. Editora CRV, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM**. Editora UFSM, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de política e administração da educação** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIREÇÃO ESCOLAR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Entrevista Semiestruturada - Direção Escolar

Pesquisa: Limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia: uma escola do campo em análise

Autora: Aline Mesquita Corrêa

Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

Roteiro para realização de entrevista semiestruturada com a direção escolar

Nome:

Tempo de atuação na gestão desta escola:

Formação:

Local onde mora:

- a. Como você caracteriza a gestão escolar desta escola do campo?
- b. Qual(is) objetivo(s) norteia(m) o trabalho desta equipe diretiva?
- c. Qual(is) desafio(s) é(são) identificado(s) para o desenvolvimento do trabalho da equipe diretiva?
- d. Como esta gestão se efetiva na prática?
- e. Quais reuniões ocorrem na escola? Com qual frequência? Quem participa? Quais temas são tratados? Quem decide as pautas das reuniões?
- f. Como ocorre a tomada de decisões no cotidiano escolar?
- g. Em sua compreensão qual(is) aspecto(s) deve(m) ser mantido(s) e qual(is) ainda precisa(m) ser qualificado(s) em relação à gestão escolar?
- h. Qual(is) princípios(s) educacional(is) embasam(m) o trabalho pedagógico desenvolvido por esta escola?
- i. Qual a influência da gestão escolar para o desenvolvimento desse(s) princípio(s)?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM DOCENTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Pesquisa: Limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia: uma escola do campo em análise

Autora: Aline Mesquita Corrêa

Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTE

Roteiro para realização de entrevista semiestruturada com uma docente da escola:

Nome:

Tempo de atuação como docente nesta escola:

Turma na qual atua:

Formação:

Local onde mora:

- a. Como você avalia a gestão escolar desta escola do campo? Justifique sua resposta.
- b. Para você qual(is) objetivo(s) norteia(m) o trabalho desta gestão?
- c. Qual(is) desafio(s) caracteriza(m) esta gestão?
- d. Como esta gestão se efetiva na prática?
- e. Quais reuniões ocorrem na escola? Com qual frequência? Quem participa? Quais temas são tratados? Quem decide as pautas das reuniões?
- f. Como ocorre a tomada de decisões no cotidiano escolar?
- g. Em sua compreensão qual(is) aspecto(s) deve(m) ser mantido(s) e qual(is) ainda precisa(m) ser qualificado(s) em relação à gestão escolar?
- h. Qual(is) princípios(s) educacional(is) embasam(m) o SEU trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola?
- i. Você considera que a gestão escolar contribui para o desenvolvimento desse(s) princípio(s)? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM UM PAI/MÃE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Pesquisa: Limites e possibilidades entre gestão escolar e democracia: uma escola do campo em análise

Autora: Aline Mesquita Corrêa

Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

Roteiro para realização de entrevista semiestruturada com um pai/mãe

Nome:

Localidade em que moram:

Há quanto tempo atuam na agricultura:

Formação:

- a. Com que frequência você consegue vir à escola? Qual é a finalidade?
- b. Consegue participar dos chamados/convites para às reuniões?
- c. De quais reuniões você participa?
- d. Quando não consegue participar, geralmente, é devido à(s) qual(is) fator(es)?
- e. Como você atua (participa) no processo de gestão desta escola?
- f. Costuma partilhar suas opiniões e participar da tomada de decisões? Se sim, você considera que essas opiniões/ideias são consideradas pelos demais participantes?
- g. Para você qual a importância da gestão escolar?
- h. Quais valores/princípios você acredita ser importante para o desenvolvimento educacional do(a) seu(sua) filho(a)?

APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo:

Pesquisadora responsável:

Orientadora:

Instituição:

Telefone para contato:

Prezado (a) Colaborador (a):

Você está sendo convidado (a) para participar de uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos questionamentos, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Compreender e caracterizar de que modo/como se constitui a gestão escolar no contexto pesquisado, explorando os limites e possibilidades desta gestão na construção de uma educação democrática numa escola do campo.

Procedimentos: Realização de uma entrevista semiestruturada.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer formato.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Sobradinho _____, de outubro de 2018.

Participante da Pesquisa

Autora da Pesquisa