

# Gestão democrática e educação do campo

## *Democratic management and rural education* *Gestión democrática y la educación del campo*

---

FERNANDO JOSÉ MARTINS

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

**Palavras-Chave:** educação do campo; gestão democrática; comunidade.

**Abstract:** The democratization of school management is a phenomenon assumed as universal. However, each local reality contains specific elements that may strengthen or hinder the democratization process. The reality of schools located in rural areas, whose specific characteristics are embedded within the Brazilian legal framework, also presents elements that are specific regarding their democratic management. This paper highlights the specifics of democratic management of schools located in rural areas and their contribution to an effective democratic system.

**Keywords:** Rural education; democratic management; community.

**Resumen:** La democratización de la gestión escolar es un fenómeno que se pretende universal. Sin embargo, cada realidad local contiene elementos específicos que facilitan o inibem el proceso de democratización. La realidad de las escuelas en el campo, cuya especificidad está inserida en el marco legal brasileño, encuentra también elementos específicos en el fenómeno de la gestión democrática de la escuela. Por lo tanto, lo que se pretende en este texto es poner de relieve los elementos específicos de una gestión democrática de las escuelas del campo y su contribución a un sistema democrático efectivo.

**Palabras-Clave:** educación del campo; gestión democrática; comunidad

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática da escola é um assunto deveras amplo, pois trata de conceitos como gestão e democracia, que detêm uma multiplicidade de abordagens e práticas sociais. A produção acadêmica, no campo das ciências da educação, sobre a gestão democrática da educação e da escola, é significativa, contudo, a temática

da especificidade da gestão democrática da escola e da educação do campo é um fenômeno ainda pouco estudado no interior das ciências da educação, ao menos com a presente abordagem.

Para a exposição das ideias contidas neste artigo, far-se-á o seguinte percurso: inicialmente serão destacados os pressupostos do que se entende por gestão democrática, no cenário educacional brasileiro e como pressuposto epistemológico da presente abordagem. Na sequência, serão tratados elementos que caracterizam o fenômeno educação do campo. Para tanto, além da revisão bibliográfica, é necessário destacar que, como metodologia, pode-se inserir a prática participante do autor, que atua no interior do sistema e de unidades escolares do campo e participa no espaço de construções de políticas públicas da área.

Ainda são utilizados instrumentos de coleta de dados nesse espaço, como uma enquête realizada junto a gestores da educação do campo. Por fim, são destacados elementos localizados no interior da ação pedagógica das unidades escolares, que buscam materializar a prática da gestão democrática.

## SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A democratização da gestão escolar é um fenômeno que, além de constar de todos os documentos que normatizam a ação educativa no Brasil (marco constitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é reafirmada na totalidade dos projetos educativos das unidades escolares brasileiras. Ao menos formalmente, nos projetos políticos pedagógicos escolares, a gestão democrática da escola está presente. O distanciamento entre o pretendido em 1980 para a democratização da escola e o expresso nos documentos referenciados pode ser indicativo do porquê de tantas abordagens distintas sobre tal fenômeno, que são de matizes, até mesmo, opostas. Práticas autoritárias são denominadas democráticas. Nesse sentido, concordo com os apontamentos abaixo de Licínio Lima:

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

Os vários significados, utilizados por distintos e distantes sujeitos sociais, materializam-se, como apontou Lima, não somente em discursos, mas em práticas distintas e até mesmo antagônicas. É importante ressaltar se há algum elemento

que justifique tamanha aproximação, além da sutileza e incorporação neoliberal de terminologias outrora progressistas. Cabe, assim, ressaltar dois aspectos acerca da premissa da gestão democrática da escola, um conceitual e um legal.

Partindo do mais simples, o legal, cumpre somente reforçar uma afirmação. A legislação brasileira sobre a educação, desde a Constituição Federal de 1988 (que estabelece como princípio do ensino no país a “gestão democrática do ensino público”, reproduzido nas demais regulamentações específicas acerca da educação nos sistemas estaduais e municipais), é, também, orientadora de iniciativas escolares que não são públicas. Esse elemento legal “obriga”, em certa medida, as mais diversas unidades escolares, dotadas das mais variadas concepções de práticas administrativas, a adotar o princípio democrático, ao menos documentalmente, fator contribuinte para a “plurissignificação” apontada por Lima.

Conceitualmente, a categoria democracia é objeto de amplo debate no âmbito teórico e no campo das práticas sociais. Para indicar polarizações acerca do conceito, mencionam-se compreensões distintas, desde as que se localizam no interior do pensamento liberal, como as proposições de Alexis de Tocqueville, até as do campo socialista, como as de Nicos Poulantzas, em seus postulados acerca do socialismo democrático. Embora a multiplicidade do alcance conceitual da democracia contribua para o caráter polissêmico da gestão democrática, o debate conceitual acerca do tema revela outra dimensão a ser explorada, o que diz respeito ao conceito de gestão.

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

Se a flexibilização do conceito administração (tomado aqui como gestão, tanto para o caso educacional, quanto de modo geral) pode reforçar o caráter polissêmico do termo “gestão democrática da escola”, em um outro sentido é justamente essa conceituação que alicerçará os apontamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo. De maneira geral, Paro adverte

que: “Sem as marcas da dominação características da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização de fins” (PARO, 2001, p.79). Essa afirmação localiza a opção conceitual e política adotada como referencial teórico da totalidade das afirmações aqui contidas, além de ratificar o conceito amplo de gestão/administração.

Em artigo que busca justamente o aspecto conceitual, Ângelo Ricardo de Souza considera os seus limites, afirmando que suas reflexões

(...) possibilitaram a construção de um conceito de gestão escolar democrática, reconhecendo-a como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p. 136).

Contudo, há um elemento a ser destacado: para além das conceituações gerais e abstratas, não é possível desconsiderar elementos da a materialidade do objeto estudado, no caso, a realidade brasileira na constituição do conceito, na prática e na busca por gestão democrática da educação e da escola. O regime político que antecedeu a década de 1980, marcado pelo autoritarismo da ditadura militar, influencia, em larga escala, o debate acerca da gestão democrática no Brasil.

Majoritariamente na década de 1980, no bojo das lutas gerais por democratização do país, torna-se visível e significativo o movimento por democratização da gestão escolar e educacional, protagonizado, em sua grande maioria, pelos educadores e educadoras e, timidamente, pela comunidade, pois esta tinha demandas de outras ordens, como, por exemplo, o acesso à educação.

Assim, o movimento e, conseqüentemente, as premissas da gestão democrática voltada ao fenômeno educativo tinham alicerces firmados sobre uma concepção radical de democracia que se vinculava também à organização social, aos direitos sociais como educação, saúde e moradia e, partindo da contraposição ao autoritarismo, continham um forte elemento fincado na auto-organização dos membros da comunidade escolar. Como afirma Arroyo (2008, p. 43): “A radicalidade política da defesa da gestão democrática nasce atrelada a tensões sociais e políticas (...)”.

No mesmo texto,- *Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?* - Miguel Arroyo indica um importante movimento da consolidação da gestão democrática no Brasil, seu nascedouro “radical”, como exposto acima, seu processo de “domesticação”, com a inserção da gestão democrática nos aparatos

legais do Estado. Em suas palavras, a gestão democrática “(...) foi domesticada pelo corpo normativo e pelas qualidades exigidas dos dirigentes escolares e dos membros dos colegiados: competências técnicas, responsabilidade pública, compromisso, liderança responsável (...)” (ARROYO, 2008, p. 46).

O movimento de absorção das demandas da sociedade civil pelo Estado e o conseqüente enfraquecimento da organização popular é uma estratégia conhecida no interior do modo de produção capitalista, dadas as estratégias que o sistema utiliza para a sua reprodução. Contudo, a similitude nos processos concernentes à gestão democrática, em distintas realidades, países e tempos históricos, é considerável.

Os apontamentos de Arroyo são semelhantes aos de Lima (1998), que discorre sobre o processo de construção da gestão democrática em Portugal, pós a Revolução de 1974. Os processos distintos em termos históricos e sociais, mas semelhantes, pois há um avanço na democracia com a participação efetiva dos sujeitos, e uma acomodação dessa participação, quando da institucionalização dessa prática, acarretam o mesmo questionamento de Arroyo: precisamos resgatar a radicalidade política da gestão democrática da educação e da escola?

A questão é central para o contexto da temática aqui abordada. Ao evidenciar as demandas do sujeito comum desse artigo, ou seja, os movimentos sociais, Arroyo (2008, p. 56) explicita que: “Questionar princípios e fundamentos em que se tentam legitimar os processos excludentes de gestão é muito mais radical do que a radicalidade anunciada pela bandeira da gestão democrática, participativa e cidadã (...)”, ação e reflexão propostas aqui. Ao abordar a especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, toca-se na questão de princípios e fundamentos da gestão escolar.

Os pressupostos que orientarão, de forma direta e indireta, as reflexões a seguir, retomam duas questões: a disputa da radicalidade da gestão democrática da escola e sua cooptação para o *modus vivendi* do capital e todos os elementos que nele estão inseridos. O outro debate é correlato. Quando referenciamos o caráter abrangente do princípio geral da administração, ou da gestão, como é abordado aqui, na verdade, impõe-se à necessidade do “conteúdo” se relacionar com pressupostos de uma sustentabilidade democrática, que é social e não só escolar. Porém, a indagação também se relaciona com a especificidade e a territorialidade, presentes no fenômeno educação do campo.

A retomada do conceito exposto por Paro é estratégica. Além do debate conceitual e histórico sobre o fenômeno da gestão democrática no Brasil, inserimos uma particularidade ainda mais específica, a gestão da escola e da educação *no* e *do* campo. No que tange à especificidade da gestão aqui abordada,

é justamente a “utilização racional dos recursos”, que, no caso, estão localizados em uma delimitação específica: o campo. “Recurso”, local, espaço, território, ou seja, o locus específico que dá substrato para as considerações seguintes, acerca da gestão da educação e escola do campo.

## SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Além da diversidade conceitual acerca do conceito de gestão democrática e em torno de sua prática, há outro aspecto de diferenciação a ser considerado: as diferenças dos *locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas. Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos dizeres de Paro, os recursos são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. O que se pretende neste texto é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

O próprio reconhecimento da especificidade da educação do campo é indício da democratização, pois ele se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais, que constituíram a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* (sujeito político essencial dos debates empreendidos hoje acerca da chamada educação do campo).

Sobretudo conceitualmente, a expressão *educação do campo* é emblemática nesse sentido. A terminologia *educação rural* é corrente nos meios acadêmicos. Contudo, para os sujeitos do campo, educação rural simboliza uma prática educativa que negligencia as populações do campo. É uma extensão dos recursos educativos urbanos, porém, de recursos deteriorados, sucateados, tanto do ponto de vista pedagógico como material.

A escola rural, historicamente, é construída do refúgio da cidade, de materiais “usados” das escolas urbanas, que vão desde o mobiliário, até recursos humanos. Outra característica da educação rural a ser destacada é o projeto do espaço rural da qual é investida. Projetos de “desenvolvimento” rural, ou seja, as concepções de campo estipuladas por sujeitos externos a ele, como as empresas agrícolas, de insumos e os dirigentes da produção rural, determinam conteúdos de projetos educativos, para as populações rurais.

Em contraposição a tais práticas, é construído o conceito de *educação do campo*. Vale destacar a sutileza linguística, simbólica e ideológica: é uma *educação do campo* e não *no campo*. A preposição é mais do que uma figura gramatical, ela remete

aos sujeitos que a constituem, ao seu conteúdo. *Do campo* é, também, uma postura epistemológica, a semelhança da revolução educacional efetuada por Paulo Freire, ao demarcar a *Pedagogia do Oprimido*. É um processo educativo, constituído por sujeitos que o compõem. Em especial, os sujeitos estão em movimento e são movimento - movimentos sociais em torno de uma bandeira comum: o campo. O conjunto dos movimentos sociais que se pauta pela temática camponesa, com a ação de seus sujeitos, forma um novo movimento social: a *educação do campo*.

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

A educação do campo não é só deturpada e utilizada por uma concepção estranha aos sujeitos do campo, mas também é marginalizada historicamente, em termos práticos e em termos legais. Na legislação educacional, somente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ocorre pequena menção, no artigo 28<sup>1</sup>, incorporando as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrando-os ao compêndio legal nacional. Os apontamentos contidos em tal dispositivo legal, podem na mesma medida, justificar o sucateamento e o detrimento no qual as condições de oferta da educação nas zonas rurais se dão. Ou seja, o mecanismo pode significar avanço, mas também indicar possibilidades de tratamento desigual.

Mediante a organização dos sujeitos do campo, destacada anteriormente, há avanços também na inserção do debate da educação do campo no âmbito da legislação educacional. A partir daí, ocorre a construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer n.º 6/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e sua complementação, a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes Complementares para Educação do Campo. Além de indicar um processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, na construção de políticas públicas, o próprio conteúdo dos documentos evidencia a especificidade da educação do campo e, conseqüentemente, a especificidade de sua gestão. Isso porque a tese defendida aqui é que, uma vez que a gestão democrática está relacionada à participação dos sujeitos no processo de condução da escola, as práticas realizadas a partir

---

1 Diz o artigo: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

delas se farão inerentes às características desses sujeitos. Nesse caso, é dotada das especificidades, dado seu *locus* de produção de existência, o campo. É oportuno transcrever do texto legal um excerto que sublinha essa especificidade, por incorporar a construção coletiva dos sujeitos sociais, indicando pressupostos de gestão democrática na construção do espaço institucional da educação do campo.

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

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

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

São esses os modos de produzir as condições de existência no campo “ancorados na temporalidade e saberes próprios”, que, em alguns casos, têm uma dinâmica singular frente à lógica organizacional hegemônica, contraposta por espaços mais suscetíveis às formas de organização coletivas e cooperadas. Enfim, são os espaços específicos que proporcionam possibilidades e necessidades de efetivação de um processo educativo e, conseqüentemente, de um processo de gestão, que se encontre com tais especificidades e necessidades. A vinculação entre realidade e escola é a luta que os sujeitos do campo assumiram para construir o fenômeno educação do campo.

O processo de embate, de subversão do instituído, de contraposição ao hegemônico é uma característica do que concebemos como um processo de gestão democrática. Concordando com Souza (2009, p.124), são esses “(...) elementos atinentes à gestão escolar que lhe caracterizam como fenômeno fundamentalmente político e, como tal, como palco para os processos de disputa e de dominação”. Ou seja, processos de tensionamento e de práticas sociais e educativas, construídas a partir dos sujeitos do campo, que se encontram em

movimento organizado. A partir dessas considerações gerais, é possível localizar elementos específicos das práticas educacionais.

## PARTICULARIDADES E POTENCIALIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Partimos de pressupostos como a especificidade da educação do campo e, conseqüentemente, de elementos de sua gestão. Contudo, tal premissa não é pacífica no debate acadêmico. Retomando elementos sobre a metodologia da construção dos argumentos, utilizo-me de um procedimento específico, para exemplificar a pluralidade de posicionamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo.

Em uma das esferas empíricas, mais precisamente em um Seminário Estadual de Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, voltado especialmente para diretores de escola do campo desse Estado, realizei uma pequena enquete com os presentes. De forma simples com uma única questão - “\_As escolas do campo necessitam de uma forma específica de gestão? Por quê?” -, obtive 113 respostas dos sujeitos diretamente envolvidos no debate. Delas, vinte e cinco disseram que as escolas do campo não necessitam de uma forma específica de gestão. É um percentual considerável, por se tratar de gestores das escolas do campo. O que simboliza<sup>2</sup> a diversidade de concepções acerca do tema. Contudo, há um elemento a ser destacado com esse dado: mesmo as respostas negativas acerca da especificidade da gestão da escola do campo trazem justificativas condizentes com os princípios aqui defendidos. A defesa da aproximação das práticas educativas à realidade escolar é um elemento que aparece em todas as justificativas.

Evidencia-se, justamente, as características específicas das unidades escolares do campo, que potencializam a gestão democrática da escola, o que se insere na premissa da aproximação entre escola e realidade local. Os elementos a serem destacados se circunscrevem às especificidades das escolas e das comunidades escolares do campo e suas incidências sobre a gestão da escola, bem como às potencialidades de tal realidade para a democratização dessa gestão.

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

---

2 Simboliza, pois, a intenção das questões e a própria forma/metodologia da coleta de dados não é plenamente adaptada para informações mais detalhadas.

encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma instituição educativa, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola. No caso da educação do campo, a democratização da gestão da escola reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas por necessidade de contribuição para com a realidade camponesa.

Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. Esse aspecto necessita de mais detalhamento.

Obras<sup>3</sup> que relatam a luta popular por escola, mesmo em outras realidades como os centros urbanos, localizam na escola um locus articulador de diversas demandas sociais. Dizia Maria Malta Campos sobre os trabalhadores de fábrica urbanos: “se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança e assim por diante” (CAMPOS, 1992, p.77).

O raciocínio é o mesmo e, contemporaneamente, ainda mais intenso em relação à realidade camponesa. Uma escola no campo, muitas vezes o único serviço público local, pode tornar-se um instrumento de articulação para a obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros. Uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local tem como função social promover ações que visam a proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo.

Especificamente acerca dos elementos que constituem o chamado chão da escola, podem-se destacar ações, estratégias, mecanismos e metodologia que contribuam para as práticas escolares de gestão democrática das escolas do campo. Farei, a partir daqui, breves apontamentos sobre tais elementos, eles, sustentados por pesquisas de campo, que vêm sendo efetuadas há seis anos em

---

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

escolas do campo. A estratégia metodológica para a obtenção de dados é um programa de formação continuada de professores, que possibilita a inserção direta do pesquisador na realidade escolar e a utilização de procedimentos, como a pesquisa participante e ação. Ao trabalhar junto às escolas do campo, participar de esferas de debates públicos, desde encontros, fóruns e debates, bem como equipes estatais como o Comitê Estadual de Educação do Campo, é possível articular as metodologias com os apontamentos aqui efetuados.

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

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

Além dos movimentos sociais, outros espaços como cooperativas, sindicatos, associações estão presentes na organização rural e o próprio conceito de comunidade é mais intenso. A partir da realidade, é necessário destacar que, ativa e instrumentalmente, esses segmentos necessitam compor os espaços e mecanismos gestores da escola. Supera-se, por exemplo, a concepção de *Associação de Pais e Mestres* tradicional, que agrega somente os sujeitos ligados diretamente à realidade escolar, como professores e pais de alunos, como mecanismo gestor.

A inserção da comunidade nos mecanismos gestores (mecanismos de poder) reforça a concepção de conselhos, cujas raízes estão “(...) [n]os conselhos que se tornaram famosos na história: a Comuna de Paris, os conselhos dos *soviets* russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci –, alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos

1950 (...).” (GOHN, 2001, p.65), estruturas que recebem a nomenclatura hoje de conselhos escolares.

Assim, democratizar a gestão da escola do campo é inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço também em ações do desenvolvimento comunitário.

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

Um dos componentes do PPP da escola é a caracterização da comunidade, tanto quantitativa como qualitativa no que se refere aos alunos, o chamado marco situacional. Na escola campo de pesquisa, os sujeitos ligados diretamente à prática educativa (professores e outros membros do conselho escolar), frente à necessidade institucional de reformulação de seu PPP e dos limites da participação da comunidade da escola, resolveram construir uma estratégia de aproximação com o PPP. Elaboraram, coletivamente, um questionário sociocultural, com a dupla finalidade de cumprir com as exigências burocráticas numéricas do projeto e promover estratégias formais de ações escolares que aproximassem a comunidade, de acordo com os seus anseios.

Porém, um dos elementos que mais repercutiu de forma concreta foi a estratégia de aplicação desses questionários: os professores e funcionários da escola os aplicaram nas casas dos alunos e alunas, fato que valorizou a participação dos pais, do ponto de vista da comunidade e fez com que os professores adentrassem efetivamente no universo, não só vocabular, mas social dos membros daquela comunidade escolar.

Ações concretas de integração da comunidade escolar são materializadas e inseridas no cotidiano das escolas. É possível citar duas ações como referência, uma, da escola evidenciada, e, outra, constante de obra sobre a temática.

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

É um espaço que temos de juntar escola e comunidade. Fazemos de tudo, tem espaço para troca de experiências, intercâmbios, oficinas, palestras, para a venda da produção orgânica, para mostra de artesanatos dos alunos e do grupo de mães, mostra dos trabalhos das crianças, como as ervas medicinais, apresentações culturais, festa, confraternização. Hoje conquistamos esse espaço e ele está até

no calendário escolar e no projeto político pedagógico da escola (MARTINS, 2009, p.253)<sup>4</sup>.

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

Muito parecida, a experiência que consta do texto de RICCI (1999) narra uma atividade escolar localizada em São João do Triunfo, cidade do interior do Paraná. Veja o relato do autor em que, entre outras práticas de educação do campo em âmbito municipal, faz a seguinte referência:

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

Além dessas atividades, que podem se encaixar na nomenclatura de “extracurriculares”, há também iniciativas como a inserção de conteúdos curriculares ligados à vida no campo. Podem ser citadas: “Práticas Agroecológicas”, “Desenvolvimento Rural Sustentável”, oferecidas em escolas públicas do Paraná, entre outras atividades, projetos ou ações que partem da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesse âmbito, uma gestão democrática que considere os sujeitos da escola, estabelece-se também pela observância dos tempos próprios da vida no campo, que se materializam em calendários escolares específicos, conforme é previsto pela legislação citada (BRASIL, 2002). Como se pode constatar é amplo o campo das possibilidades de ação que alinhem as práticas pedagógicas, a comunidade escolar, a educação do campo e o próprio campo, em torno do fenômeno da gestão democrática da escola.

Para complementar o circuito de possibilidades e potencialidades, destaco uma dimensão que, na maioria das vezes, é tomada como secundária na vida escolar e no processo gestonário: a participação dos estudantes. No geral, as escolas ou não contêm estratégias para a participação dos estudantes, ou, quando isso ocorre, é uma participação fictícia ou instrumental.

O processo democratizante não se conclui se for uma “preparação” para

---

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

vivenciar a democracia. Se uma gestão se quer democrática e exclui os estudantes do processo gestor, ocorre mais que um paradoxo, ocorre uma prática inócua, um simulacro de gestão democrática. Mesmo que em outro contexto, com relações sociais bastante diversas e uma perspectiva radical, parecem apropriadas as considerações de Pistrak sobre o tema, que insere a categoria de autodireção no debate:

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades; mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (PISTRAK, 2009, p.129).

Esta referência cumpre dupla função no texto. Ressalta a necessidade da participação dos estudantes e a forma real que ela precisa se manifestar. A realidade das escolas do campo, com as características destacadas, como a proximidade da comunidade e da vida concreta, os espaços materiais que podem ser criados para processos de autoorganização, como a organização dos estudantes em torno do trabalho, favorece a implementação do processo de participação estudantil.

A outra função da referência é um aspecto destacado por Pistrak acerca do próprio significado da democracia, da gestão democrática. Embora muitos questionem a própria noção de democracia no pensamento e realidade de Pistrak, a essência de sua proposição é a mesma de um processo democrático: necessita ser construído pelos sujeitos, em todas as suas dimensões, se o objetivo real for a vivência plena do processo. O prefixo “auto”, autogoverno, autogestão, autonomia, é fundamental para o exercício da democracia na escola. Mas, para isso, é necessário resgatar a essência do significado da palavra em sua plenitude, ou seja, do grego *autós*, = *eu mesmo*, é uma tomada radical. Quando se põe em movimento e em instituições sociais, significa que os sujeitos são sujeitos do processo. Vale lembrar que a escola é uma instituição educativa, na qual tal processo somente será apreendido, se vivenciado.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

As considerações efetuadas e as situações concretas expostas não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de ação no âmbito da gestão democrática da escola do campo. Muito menos indicar qualquer tipo de “receituário”. A intencionalidade destas reflexões reside na exposição acerca da necessidade de integrar, efetivamente, os sujeitos que compõem a realidade educacional à prática

educativa, o que, na concepção aqui defendida, é a essência de uma prática de qualquer tipo de gestão democrática.

Frente à especificidade da educação do campo e do movimento que a circunda, pensar em uma gestão democrática das escolas é, para além do que foi frisado sobre a função da escola e o desenvolvimento local, também compreender a ação escolar em si, como colaboradora desse desenvolvimento, concomitante à formação do sujeito educando.

Contudo, ao finalizar estas reflexões, é necessário retomar seus aspectos mais contundentes. Como referência central do debate sobre gestão democrática da escola, encontra-se a necessidade da retomada da proposta de radicalização da gestão escolar democrática, como na tese defendida por Arroyo. E aqui a gestão da escola e da educação do campo conflui como sujeito político de tal radicalização, pois:

Os movimentos sociais populares retomam e radicalizam os vínculos entre outra função da escola e outro projeto de sociedade e de Estado. Os movimentos do campo são explícitos nesse ponto. Começam suas propostas de educação debatendo que campo para uma educação do campo, que território para uma educação indígena, quilombola, que projeto de campo, de território de política agrária (agronegócio versus produção camponesa) em um projeto de sociedade e de nação (ARROYO, 2008, p. 54).

Creio ser esta a função central de um processo de gestão democrática da educação: construir pressupostos sociais da democracia, desde os sujeitos, suas necessidades, suas expectativas, ancorados em um projeto societal que possibilite materialmente as condições de efetivar, além do pleno governo dos sujeitos, os elementos que garantam a igualdade social.

Pensar a prática democrática no interior da sociedade atual soa imaginário, frente às reais condições das relações sociais, éticas e políticas a que estamos submetidos neste modo de produção, ou seja, sob a égide da sociedade capitalista. Contudo, ainda que figure no campo da utopia, não é possível dissertar sobre a democracia e tomá-la como inalcançável. É justamente essa falácia que sustenta a escola sob o capital, a dicotomia entre escola e vida, entre projeto e concreto, entre pensar e fazer.

A gestão democrática que pretendemos expor e os sujeitos que a constroem e por ela lutam, é a gestão que aproxima os aspectos escolares dos aspectos sociais, o projeto escolar, desde o projeto político pedagógico, aliado ao projeto de sociedade e de mundo que se quer construir. É este o sentido expresso na citação de Arroyo, quando ele sinaliza o potencial dos movimentos do campo de buscar, aliado ao projeto de escola, o seu projeto de campo e de sociedade. Trata-se de elemento central para um processo gestionário democrático - e que a

democracia seja da escola, na escola e na vida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção**. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009. 282p.

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

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. vol.25, n.3. 2009,. p.123-140 .

PISTRAK, Moisey M. (Org) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

---

**FERNANDO JOSÉ MARTINS** é graduado em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Campo Mourão, PR; mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do grupo de pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação (GPESTE); docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Foz do Iguaçu. E-mail: fernandopedagogia2000@yahoo.com.br.

*Recebido em janeiro de 2011  
Aprovado em outubro de 2011*