



Experiências de gestão escolar democrática em escolas públicas localizadas no campo

Sandra Aparecida Machado Polon

Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Contato: sandrapolon@yahoo.com.br

Patrícia Correia de Paula Marcoccia

Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: pa.tyleo12@gmail.com.br

Resumo:

O texto analisa experiências de gestão escolar em escolas públicas localizadas no campo a partir da legislação que propõe a efetivação da gestão democrática no contexto da educação do campo. A investigação é resultante de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo em cinco municípios do estado do Paraná. Os dados foram obtidos por meio de relatos de gestores e professores em escolas públicas localizadas no campo. As análises apontam que, além das atribuições inerentes ao cargo, os gestores desempenham funções de outras instâncias, tais como: providenciar água para escola, atender os alunos durante o transporte escolar, preparar a merenda, entre outras. Foi constatado que, em algumas escolas, não são efetivadas práticas participativas democráticas em virtude da não existência de gestor escolar e do difícil acesso da comunidade à escola, devido à distância e ao processo de nucleação.

Palavras-chave: gestão escolar democrática, escola pública, educação do campo.

Public schools in rural areas: experiences of school management

Abstract:

This article analyzes the experiences of school management in public schools located in rural areas based on the legislation that proposes the implementation of democratic management in the context of education in rural areas. The investigation is the result of a bibliographic research and field research in 5 (five) municipalities in the state of Paraná. The data were obtained from reports of school managers and teachers of public schools located in rural areas. The analysis demonstrate that, in addition to their ordinary responsibilities, school managers carry out other roles, such as: providing water for the school, watching students during embarking in school transport, preparing the school meals, among other tasks. It was verified that in some schools democratic participatory practices are not put into practice due to factors that go from the lack of a school manager, the difficult access of the community to the school, the distant location of schools as well as the process of transforming schools into nucleus.

Keywords: democratic school management, school, education in rural areas.

Como citar este artigo:

POLON, S.A.M.; MARCOCCIA, P.C.P. Experiências de gestão escolar democrática em escolas públicas localizadas no campo. **Luminária**, União da Vitória, v.17, n. 2, p. 03-15, 2015.

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é analisar experiências de gestão escolar em escolas públicas localizadas no campo a partir da legislação que propõe a efetivação da gestão democrática no contexto da educação do campo.

As análises apresentadas são resultantes do trabalho de campo¹, obtidas por meio de entrevistas, relatos e observações, com cinco diretores de escolas públicas localizadas no campo, em cinco municípios do estado do Paraná.

A ideia da pesquisa sobre a gestão escolar surgiu após o levantamento de dados sobre o menor IDEB das escolas do campo, durante a coleta de dados para o OBEDUC, ocorrida em 2012.

Este texto está organizado em duas partes. A primeira discute a gestão escolar, a concepção de educação do campo e as possibilidades de efetivação da gestão democrática em escolas públicas localizadas no campo. A segunda analisa experiências de gestão escolar democrática em escolas públicas localizadas no campo no Paraná.

Educação do Campo e Gestão Escolar Democrática

A Educação do Campo vem sendo construída pelos sujeitos concretos que vivem no/do campo e que dependem da terra para sua subsistência. Esses trabalhadores enfrentaram e enfrentam as adversidades impostas pelo modo de produção capitalista, que procura expropriá-los da terra, do trabalho e do conhecimento. Essa Educação nasce da prática coletiva dos movimentos sociais do campo que, coletivamente, passam a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas, por outro projeto societário de campo e de país e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo.

O sujeito coletivo mais articulado na fase inicial do Movimento da Educação do Campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o qual, desde a segunda metade da década de 1980, já vinha

produzindo práticas pedagógicas construídas no “próprio movimento da luta” em torno das questões agrárias. Caldart (2004) destaca ter ocorrido aproximadamente no mesmo momento o início da luta do MST pela Reforma Agrária e a luta pelo direito à escola, motivo pelo qual emergiram as ideias de uma Educação do Campo. O Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo no Brasil teve suas concepções sistematizadas em meados da década de 1990, por ocasião do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA).

A Educação do Campo contempla, na sua diversidade, as comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, povos indígenas, povos da floresta, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caboclos e trabalhadores assalariados rurais.

É importante lembrar que, segundo o disposto no Decreto nº 7.352/2010, no art. 1, inciso II, a escola do campo se refere àquela localizada em área rural, definição estabelecida pelo “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010). A Educação do Campo nasceu das lutas e experiências pelo direito à educação e da necessidade de instituir um projeto político-pedagógico ligado aos interesses das comunidades do campo.

A legislação que determina os rumos das escolas do campo e congrega os princípios da Educação do Campo, bem como as pesquisas que retratam a realidade das escolas, ainda não foram suficientes para alterar práticas da e na escola rural, que não têm relação com o projeto de campo e de sociedade assentado nas necessidades dos povos do campo. No estado do Paraná, embora experiências de Educação do Campo e iniciativas governamentais na área tenham expressividade, a realidade escolar é marcada por influências ideológicas tanto da Educação Rural quanto da Educação do Campo.

1. Os depoimentos dos diretores foram obtidos durante trabalho de campo no projeto de pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), na UTP, com o objetivo de identificar dados sobre o menor IDEB das escolas do campo no Paraná.

Não obstante o momento atual agregue conquistas, muitos desafios ainda se apresentam, entre os quais fazer a relação entre Educação do Campo e a gestão democrática. Isso requer ter presente que existe uma naturalização de pensar e propor práticas pedagógicas vinculadas à escola pública urbana, na qual se privilegia uma formação fechada, com uma única proposta de atuação docente, que dá ênfase a práticas, valores e modos de viver homogêneos e desconsidera outras formas de construir o conhecimento, de organizar o tempo, o espaço, as práticas docentes e a gestão escolar. Como é reforçado nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, existe uma dificuldade que é inerente à formação dos professores para atuar em contextos de sala de aula ou na equipe pedagógica (direção, pedagogia) nas escolas localizadas no campo.

Isto ocorre pelo fato de que:

[...] os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo. (PARANÁ, 2006, p. 32).

Assim, quando se analisam as questões relativas à Educação do Campo, é preciso trazer esse contexto de formação de professores para pensar a gestão escolar democrática.

Como lembra Molina (2006, p.8), o campo é “território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano”. O campo, nessa perspectiva, é um espaço de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que nele vivem.

É necessário lembrar que os preceitos legais da educação primam, em suas orientações, pela efetivação da gestão participativa e democrática. A democratização da escola pública tem como pressuposto uma educação que atenda a todos e esta somente pode ser

efetivada por meio de princípios e métodos democráticos.

Na escola pública, como determina a Constituição Federal de 1988, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, a gestão escolar é democrática. Isso equivale a afirmar que as decisões ocorrem mediante a participação do coletivo (professores, pais, alunos, funcionários e comunidade). Por outro lado, na atual conjuntura, ainda se observa que a gestão escolar se efetiva de modo contraditório e mantém ranços conservadores e resistentes, manifestando-se, em alguns momentos, como uma administração democrática e, em outros, com forte caráter burocrático.

A Lei 9.394/96 Art.14, estabelece dois princípios basilares para a efetivação da gestão democrática: “a) I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Indica também que, nos sistemas de ensino, serão definidas as normas da gestão democrática para a educação básica, no ensino público, em consonância com as suas peculiaridades (BRASIL, 1996). Em relação à articulação e participação da comunidade, no art. 12, incisos VI e VII, são estabelecidos os deveres da escola em articular-se com as famílias; já o art. 13, inciso VI, determina a obrigação dos professores em colaborar para a efetivação dessa participação.

Essas orientações demandam práticas fundamentais na construção da gestão da escola e confirmam a necessidade de se organizar, desenvolver e implementar a gestão democrática, a participação dos profissionais, da comunidade escolar, a autonomia pedagógica e administrativa.

Gracindo (2006, p.43) diz que a gestão democrática ocorre mediante: “uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais”. Salaria ainda que a participação da de todos ocorre 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”. A autora adverte que é preciso, en-

tretanto, se estar atento, nas reuniões e assembleias, para não confundir informar a comunidade sobre uma decisão e propiciar espaços de participação na escola para tomar uma decisão.

Desse modo, convém lembrar que a democracia pode ser entendida como princípio e como método. Conforme expõe Adrião e Camargo (2002), enquanto princípio, a democracia está voltada à igualdade e ao reconhecimento dos sujeitos enquanto interlocutores válidos, isto é, com voz e vez. Enquanto método, a democracia se consolida no momento em que são criadas possibilidades de ação e opção nos processos decisórios, ou seja, todos os integrantes têm igual poder de decisão e ou intervenção.

Nesses termos, a gestão democrática inclui a possibilidade de o diretor e ou professor participarem em reuniões da escola e da comunidade e acolher, na escola, assembleias gerais da comunidade, tornando-a espaço de articulação para a comunidade rural encontrar soluções para os problemas da vida cotidiana.

Assim, como forma de estimular a participação de todos na vida escolar, a escola pode ser um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais, como aponta Gracindo (2006).

Como é sabido, o que está prescrito na atual legislação sobre a gestão democrática em instituições públicas não garante que ocorra a sua efetivação, haja vista que ainda se apresenta como algo a ser concretizado ao longo dos próximos 10 anos, segundo o proposto no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. O artigo 2º, inciso VI, aponta para a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Especifica, na meta 19, que no prazo de dois anos devem ser asseguradas condições “[...] para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União”.

Para garantir essa meta, no PNE são apresentadas oito estratégias, e para efeito do estudo, são enfocadas as que estão diretamente vinculadas à escola: 1 - Investimento para incentivar a nomeação de diretores segundo

méritos e consulta à comunidade; 2 - Formação específica para diretores; 3 - Incentivo à organização de grêmios e conselhos escolares, inclusive com espaço adequado para reuniões e recursos para visitas diretamente nas escolas.

Em síntese, as estratégias retomam ações já conhecidas no meio educacional para a efetivação da gestão democrática. A estratégia 19.7 chama a atenção pelo fato de que propõe “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”. Esta estratégia é a que realmente garante maior democracia quando se trata da educação pública, pois não basta apenas haver vontade, é preciso se dispor de meios para consolidar práticas democráticas.

Contudo, a realidade investigada permite afirmar que as decisões ainda ocorrem nos gabinetes dos gestores (Secretarias Municipais de Educação), sem a participação coletiva, como é o caso de propostas pedagógicas advindas das secretarias, para serem implementadas nas escolas, sem consulta aos seus pares e à própria comunidade. Na maior parte do tempo escolar, também são verificadas ações que em nada se comparam com o prescrito na legislação. Portanto, existem modelos de gestão carregados de mecanismos de controle.

Embora nos últimos anos se observem avanços na efetivação da gestão no que tange à democratização das ações das escolas enquanto princípio orientador dessa função, ao mesmo tempo, o cargo carrega vínculos da administração técnica burocrática centrada na decisão do gestor, que não consulta seus pares.

A gestão escolar não é somente uma denominação que passou a substituir o termo administração escolar, não significando apenas uma mudança de nomenclatura. É uma alteração conceitual de paradigma que congrega tensões e debates, principalmente no tocante à superação de decisões hierárquicas e a divisão de poderes, bem como sugere a superação da fragmentação entre as práticas burocráticas e as práticas pedagógicas nas escolas.

Conforme menciona Libâneo (2004), na escola, os processos de gestão e de organização podem apresentar diferentes significados, segundo as várias concepções de sociedade,

homem e mundo existentes. Numa concepção técnico-científica, por exemplo, a direção é centralizada em uma única pessoa, as decisões são tomadas de cima para baixo, não ocorre participação, e o planejamento tende a ser cumprido segundo o proposto. E na concepção democrática-participativa, as decisões ocorrem de modo coletivo e participativo, com espaço para planejar conjuntamente.

Sander (2002, p. 63) aponta que, no cotidiano escolar, os profissionais da educação desenvolvem seus afazeres atrelados a três dimensões: a pedagógica, a organizacional e a política. Nesse sentido, para entender os desafios que envolvem as funções específicas do gestor escolar, é necessário centrar análises nessas três dimensões. O gestor exerce um papel importante na escola, uma vez que não responde apenas pela parte organizacional da escola, mas deve estar presente em todos os acontecimentos que ocorrem nesse espaço e, principalmente, envolver-se com as questões pedagógicas. O gestor escolar não centra somente esforços para efetivar as demandas burocráticas, as normas de disciplina, as decisões relativas aos horários de aula dos alunos e professores ou da distribuição de tarefas aos funcionários, por exemplo.

Na prática organizacional, a função do gestor escolar está ligada ao atendimento das necessidades estruturais e burocráticas das escolas. E é nessa dimensão que ocorrem os maiores desafios, em virtude de que, segundo Sander (2002, p. 65), “a estrutura organizacional das escolas não é suficientemente flexível para atender às necessidades dos estudantes, pois [...] a rigidez da burocracia inibe a participação”.

Contudo, como lembra Libâneo (2004), o principal meio de efetivar a gestão democrática nas escolas é a participação na tomada de decisões, na organização e no seu funcionamento. Essa abertura promove uma maior aproximação entre escola e comunidade, e os objetivos e as metas tornam-se conhecidos, proporcionando maior envolvimento de todos. Além disso, a participação da comunidade na escola oferece um maior engajamento em conselhos escolares e na própria Associação de Pais e Mestres (APM), que podem contribuir na elaboração e na implementação dos

diferentes projetos escolares. O princípio da autonomia demanda vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, que são os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola, o que resulta na melhoria da qualidade escolar, conforme ressalta Libâneo (2014).

Na gestão escolar democrática, é indispensável o trabalho coletivo para superar as hierarquias, com decisões descentralizadas e valorização dos grupos, na busca de efetivar objetivos comuns, pensando-se em estratégias para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Como aponta Libâneo (2004, p. 114), “a exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde às novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo”. Isto é, a escola e a comunidade reconhecem suas necessidades e buscam soluções conjuntas.

O debate da gestão democrática nas escolas públicas localizadas no campo acompanha o que está disposto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96; contudo, também o que está estabelecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que estabelece mecanismos para efetivar a participação da comunidade do campo na escola.

Esses mecanismos, segundo as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), necessitam contribuir para a concretização da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, para que levem à construção de um projeto de desenvolvimento que possibilite à população do campo viver com dignidade; ainda, para uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, impulsionando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das escolas.

Sobre as propostas pedagógicas na perspectiva da educação do campo, as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo enfatizam a gestão democrática como princípio fundante da educação do campo, uma vez que permeia a “forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita pa-

ra levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (CURY, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, a gestão democrática nas escolas localizadas no campo envolve todos os espaços que constituem a relação ensino/aprendizagem, isto é, todos os âmbitos da escola, desde a gestão à prática pedagógica. Entretanto, para que ocorra esse movimento é preciso que as instituições busquem ampliar a participação coletiva.

A gestão democrática na escola pública localizada no campo está vinculada à busca da qualidade e participação do coletivo escolar. Contudo, conforme Bordenave (1992), essa participação requer o desenvolvimento de uma consciência crítica, pressupondo-se também a divisão de poderes. É importante, ainda, entender que a participação, além de ser uma necessidade humana, também é um direito.

Dessa forma, ampliar essa participação tem sido um enorme desafio nas escolas localizadas no campo, porque o modelo de educação está comprometido com o processo de nucleação, que transfere os alunos para uma escola-núcleo, localizada em pontos centrais, para onde professores e alunos se deslocam, fazendo uso do transporte escolar. Geralmente, as escolas localizadas no campo não estão próximas da maioria das residências nas comunidades, o que dificulta a participação das famílias, das comunidades e dos movimentos sociais. No trabalho de campo, foi possível constatar que a maioria das famílias depende do transporte escolar para chegar até a escola, situação que revela as dificuldades da participação das pessoas, que, por um lado, estão no campo do deslocamento físico, e por outro, na possibilidade de ampliar a participação coletiva com espaços formativos críticos.

A consolidação da gestão democrática no interior das escolas públicas localizadas no campo não é uma tarefa fácil, em virtude de práticas autoritárias e centradas numa cultura de competição e relações de poder. Nesse âmbito, imperam políticas centralizadoras que dificultam a participação dos diferentes setores da comunidade nas decisões escolares. Trata-se, portanto, de um espaço a ser con-

quistado. Superar práticas dos gestores de apenas informar as decisões nas reuniões/assembleias ainda é um processo a ser aprendido.

Desse modo, é necessário reconhecer a importância dos conselhos escolares e dos grêmios, que podem participar efetivamente nas escolas localizadas no campo, respaldando ações e apresentando sugestões para melhoria da qualidade do ensino. Nas escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que tem efetivado a Educação do Campo, um dos principais pilares é o diálogo, mediante a participação do coletivo nas decisões, o qual organiza suas demandas e propostas nas assembleias.

A esse respeito, Souza (2011, p. 35) menciona que existem realidades diferentes nas escolas do campo brasileiro:

Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

Esses contextos precisam ser reconhecidos, pois trazem no seu processo histórico especificidades que estão sendo reivindicadas por diversos movimentos sociais do campo, as quais estão relacionadas à participação da comunidade do campo. Nesse sentido, Libâneo (2004) aponta que o trabalho em equipe tende a dar resultados positivos quando se observam alguns pontos, a saber: se os objetivos e metas são comuns a todos; existência de comprometimento da equipe; existência de diálogo e de informações; definição de responsabilidades da equipe.

O gestor escolar é o líder intelectual e, portanto, na prática pedagógica não pode se ausentar dessa função, pois como aponta Sander (2002), ele é o principal responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola,

com vistas a facilitar o processo coletivo de aprendizagem. Veiga (2003) lembra que, num projeto coletivo e integrador, o pano de fundo é o diálogo e a negociação, que respeitam os direitos dos sujeitos de intervirem nas decisões, pois é traçado no princípio da gestão democrática, reunindo diferentes vozes, concedendo espaço para se construir a hegemonia da vontade comum. Assim, uma gestão democrática nada se assemelha à proposta burocrática, fragmentada e excludente.

Para exemplificar, pode-se citar o grêmio estudantil ou o conselho escolar, que depende de espaço para reuniões no período escolar. No entanto, muitas escolas localizadas no campo possuem somente as salas de aula, não contando com lugar para realizar reuniões, a não ser em contraturno, o que acaba inviabilizando os encontros, muitas vezes pela dificuldade relativa ao transporte escolar. Na escola do campo, a distância e o transporte impõem práticas diferenciadas quando se trata de reuniões de professores ou comunidade. A esse respeito, a situação é de que *“a escola tem que se adaptar ao transporte e não o transporte a escola”* (DE-1).

Os problemas vinculados ao transporte escolar são um complicador para a realização de reuniões com a comunidade. Um trecho da fala de uma das diretoras exemplifica este fato:

“Quando chove tem que tá aqui pra ver! As crianças ficam na sala quando chove.” Em relação ao transporte, ela comenta que *“não tem espaço no ônibus; são 47 lugares para 94 alunos, depois acrescenta 10 que moram perto, daí normalmente são 80 que dividem os espaços, as crianças são magrinhas, daí senta junto”* (DE-2).

No decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política pública para educação do campo o parágrafo 4º refere que

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com

a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010).

Desse modo, como criar espaços de debates para a participação ativa das famílias, das comunidades, dos movimentos sociais, se não há condições de acesso à escola, porque não há garantia de transporte para a comunidade? No trabalho de campo, foi possível constatar que a maioria das famílias depende do transporte escolar para chegar até a escola.

Além disso, as pesquisas revelam que, *“historicamente, os que se deslocam da cidade para lecionar nas escolas rurais permanecem por pouco tempo, não criam vínculos, desconhecem a realidade social [...] dos alunos e seus familiares e são portadores de representações que depreciam”* a vida no campo (ANTUNES-ROCHA, 2004, p. 59). Além disso, segundo o relato de diretores, em três municípios diferentes no Paraná, *“o professor da escola rural é visto como alguém que está num patamar menor na escala da profissão professor”* (DE-3).

Contudo, a rotatividade reforça práticas centradas em contextos escolares urbanos, pois a formação dos professores pressupõe processos nos quais *“A atividade docente e as diretrizes que tratam da formação estão centradas num modelo único com as permitidas adaptações”* (ARROYO, 2012, p. 359). Não se discutem, nos cursos de formação de professores, as particularidades da prática pedagógica ou da gestão escolar em contextos de escolas do campo. O profissional chega com uma ideia de escola urbana.

Para as professoras que atuam em escolas localizadas no campo, as principais diferenças das escolas urbanas estão relacionadas a questões de cultura, costumes, comunidade, realidade, brincadeiras, recurso (natureza), participação dos pais (distância), disciplina, espaço e o livro didático. Em relação às maiores dificuldades, foram salientadas a distância; trabalhar com séries multisseriadas; material didático; estrutura física da escola; falta de professores e outros profissionais; a participação dos pais na escola; suporte para encaminhamento; transporte; carência financeira e intelectual dos pais; compromisso dos alunos;

ter espaço adequado para desempenho das atividades; e estradas ruins.

Embora os relatos dos professores estejam centrados no interior da escola, convém lembrar que a Educação do Campo, enquanto política pública, abarca princípios que problematizam as contradições do campo brasileiro e revelam a expropriação do trabalhador do campo quanto à terra, ao trabalho, ao conhecimento e à educação efetivada nas escolas.

Nesse sentido, a Educação do Campo é mais ampla, abrangendo, além do espaço escolar, o contexto mais vasto da vida no campo e suas relações com a sociedade. Esses dados revelam que, no cotidiano escolar, a ênfase dada à educação do campo situa-se nas questões que têm afligido os professores no exercício de sua profissão, no imediatismo do aqui e agora.

No texto preparatório da primeira conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) lembram que a proposta de escola do campo deve levar em conta um conjunto de transformações necessárias nos dias atuais: o papel da escola, a gestão da escola; a pedagogia escolar; o currículo, e a transformação dos professores. Em relação à gestão da escola do campo, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) salientam que o princípio fundamental é a construção do espaço público, do povo no interior das escolas. E a sua democratização passa pela ampliação do acesso a todos, na tomada de decisão com maior participação dos alunos e da comunidade, superando a democracia representativa e a organização de coletivos que pensem e conduzam ações concretas de transformações educativas.

QUADRO 1: Infraestrutura das escolas municipais localizadas no campo em cinco municípios do Paraná.

Escola	Direção na escola	Funcionamento	Energia elétrica	Saneamento	Construção	Internet	Localidade
E-1	Sim	Em prédio Estadual	Rede Pública	1. Água do rio/riacho 2. Fossa 3. Queima do lixo	Alvenaria	Sim, no laboratório do Estado / uso compartilhado.	Rural assentamento
E-2	Sim	Em prédio Estadual	Rede Pública	1. Água do poço artesiano 2. Fossa 3. Queima do lixo	Alvenaria	Sem acesso para alunos da escola municipal	Rural Faxinal
E-3	Sim	Em prédio Municipal	Rede Pública	1. Água do poço 2. Fossa 3. Queima do lixo	Alvenaria/madeira mista	Acesso na sala dos professores e secretaria	Rural assentamento
E-4	Não	Em prédio municipal	Rede Pública	1. Água do poço 2. Fossa 3. Queima do lixo	Madeira	Sem acesso para alunos	Rural
E-5	Sim	Em prédio Municipal	Rede Pública	1. Água do poço 2. Fossa 3. Queima do lixo	Alvenaria	Acesso na secretaria	Rural

Experiências de gestão escolar em escolas públicas localizadas no campo no Paraná

Com o objetivo de analisar a gestão escolar nas escolas públicas do campo no Estado do Paraná, são apresentados, a seguir, dados do estudo referido no início deste artigo. Com início em 2012, foi realizado mediante o uso de entrevistas, relatos e observações.

Foram entrevistados profissionais que atuam na direção dessas escolas e professores, e para manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, os dados foram categorizados com a denominação DE-1, DE-2, DE-3, DE-4, DE-5 nos relatos dos diretores, e E1, E2, E3, E4 e E5 para apresentar dados sobre as escolas.

Na escola pública localizada no Campo, podem ser encontradas organizações diferenciadas, tais como: a) escola com diretor que comporta um maior número de alunos e professores; b) escola com um ou mais professores com turmas multisseriadas e seriadas. Nas escolas onde não se dispõe de um diretor presencial, o próprio professor acumula a função de responsável pela mesma, e é ele quem resolve assuntos do cotidiano com alunos e pais, embora a parte burocrática seja resolvida na SME, pois quem responde pela direção são os Secretários da Educação Municipal; c) escolas com direção e pedagogas com turno integral; d) escolas com direção, pedagogas e secretaria; e) escolas com APM e escolas sem APM, entre outras formas organizacionais. Como se vê, as realidades de organização administrativa são diversificadas em escolas do campo.

O que se apresenta comum nos municípios analisados é o tipo de organização de escolas multisseriadas, onde não existe um diretor efetivo, e as escolas funcionam com um ou mais professores, que atendem 2 a 3 turmas. São os secretários municipais ou coordenadores de educação do campo que estão nas Secretarias Municipais de Educação – SME, e, por sua vez, respondem pela direção destas escolas. Exemplo disso é que, das 15 escolas localizadas no campo em um desses municípios, 10 contam com direção e 6 não possuem um gestor escolar na unidade escolar.

É importante ressaltar que a gestão democrática não se efetiva somente quando exis-

te um diretor, mas é um conjunto de atitudes que definem a forma de trabalho e organização na escola. Não obstante, isso acaba legitimando as precárias condições das escolas localizadas no campo, as quais têm profunda relação com as desigualdades socioeconômicas do campo brasileiro, que mantém forte concentração de riqueza e terra.

Entre as funções do gestor escolar, é possível citar a coordenação, a mobilização das comunidades, as lideranças, a avaliação das escolas. Contudo, nas escolas públicas localizadas no campo, encontram-se também outras funções sendo desenvolvidas.

Quanto à infraestrutura das escolas, uma diretora comenta: “Durante dois anos, abastecia a escola com água trazida em baldes de uma fonte que fica em torno de 500 metros da escola, alguns alunos da 4ª série ajudavam. A escola não possui telefone, nem internet” (DE-3).

A falta de saneamento básico na escola imprime atividades diferenciadas, a exemplo de a diretora retirar água da sala alunos para suprir a necessidade de água para consumo, limpeza e banheiros, por exemplo.

Em relação à infraestrutura das escolas pesquisadas, foi possível perceber que três funcionam com dualidade administrativa, duas em prédio municipal, quatro dispõem de direção no turno escolar e uma não conta com direção na escola. Nas cinco escolas, o lixo é recolhido para queima e todas possuem banheiros fora do prédio escolar. Nenhuma das escolas conta com laboratório de informática do município em funcionamento, e somente uma escola disponibiliza o laboratório do estado para alunos e professores municipais.

Alem disso, durante a pesquisa, na E-4, foi observado que a servente entrou e saiu várias vezes para a organização da merenda. Trata-se de uma escola com duas turmas (4º e 5º anos) que funcionam no período da tarde, distribuídas nas duas salas de aula existentes. Para entrar na pequena cozinha, é preciso passar pelas salas de aula. Nessa escola não tem um diretor presencial; as questões administrativas são efetivadas na Secretaria Municipal de Educação. Contudo, os professores acabam realizando algumas das funções do gestor, em virtude da distância entre a escola e a própria sede do município: receber e informar os pais

sobre questões relacionadas ao ensino e à escola, bem como realizar reuniões para repasse e ou decisões do cotidiano escolar, por exemplo.

Além disso, Hage (2011) aponta que as classes multisseriadas têm sido marcadas por prédios escolares extremamente precários, sem ventilação, sem banheiros e sem local adequado para armazenar e fazer a merenda escolar. Também, muitas vezes não existe o número de carteiras suficientes, há quadros de giz danificados e oferta irregular da merenda.

Molina, Montenegro e Oliveira (2009, p. 32) apresentam dados sobre as condições de funcionamento das escolas localizadas no campo de ensino fundamental, a saber: “75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática”.

Na realidade investigada, constatou-se que algumas escolas funcionam em dualidade administrativa, sendo o mesmo prédio para a rede municipal e estadual, com diretores diferentes. Esse processo acaba impondo mecanismos de separação dentro da escola, conforme destaca o relato de um diretor: “O aluno é do município, mas o município está no estado. O aluno é do estado, mas está no município”(DE-1). Esse reconhecimento do pertencimento do aluno deveria ser um indicador para não ocorrer separações no interior das escolas com dualidade administrativa.

Contudo, foram comentadas situações de que: “O aluno e o próprio professor não podem utilizar o laboratório nem a merenda de outra instância”(DE-2). A dificuldade que envolve a utilização da mesma estrutura física de algumas escolas vincula-se à necessidade de marcar o território, isto é, o espaço de cada um, as regulamentações, os costumes, as culturas, que separam os alunos que são irmãos, vizinhos e residem na mesma comunidade.

Outra situação que foi constatada diz respeito a uma diretora que prepara a merenda escolar e limpa a escola: “Em dias de chuva,

quando o transporte não funciona, acabo realizando o trabalho de sala de aula e de manutenção, para que os alunos que vêm para escola tenham aula e merenda”(DE-2).

Além disso, ao participarmos da semana pedagógica² ocorrida em 2014, no município da escola denominada E-5, foi questionado qual o papel do gestor no processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação do campo. Os professores presentes enfatizaram que o “gestor deve buscar informações junto à comunidade para obter conhecimento da realidade onde vivem. Ler vários artigos e outros materiais para poder dar orientações aos demais, em seguida reunir os envolvidos para um debate”(Relato de trabalho de grupo de professores na semana pedagógica). Esta resposta parece indicar que o papel em relação ao PPP ainda não é muito claro. Isto é, nos relatos, a participação não é mencionada como um dos pontos-chaves.

Sander (2002) lembra que, quando a estrutura organizacional não é flexível na escola, esta tende a ter dificuldades no atendimento das necessidades dos alunos, e que a rígida burocracia em vigor dificulta a participação de coletivos da comunidade nos projetos.

Ao analisar os maiores desafios encontrados pelos gestores escolares na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, foram apontadas questões relativas à distância; a trabalhar com séries múltiplas; ao material didático; à infraestrutura da escola; à falta de professores e outros profissionais; à participação da comunidade na escola; ao suporte para encaminhamento de planos e projetos como a proposta pedagógica; ao tempo para organizar estudos no coletivo; ao transporte; à carência financeira; a ter espaço adequado para desempenho das atividades; às estradas ruins, e à rotatividade de professores.

Aqui, como na fala dos professores apontada no item anterior, observa-se que os desafios são elencados a partir do cotidiano escolar. Essa não associação das dificuldades encontradas na escola não é interpretada a partir da conjuntura da sociedade de classes, da organização do trabalho, da expropriação

2. Esse dado foi obtido em 2014, na oficina ministrada pela pesquisadora na semana pedagógica, na qual estavam presentes 80 professores de escolas localizadas no campo, em um dos municípios onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, no decorrer do doutoramento em educação.

da terra na qual se perpetua a desigualdade e a desapropriação dos direitos do cidadão. Diante do exposto, as análises permitem afirmar que, além das atribuições inerentes ao cargo, os gestores desempenham funções que são de outras instâncias, tais como: providenciar água para escola, atender os alunos durante o transporte escolar, preparar a merenda, entre outras.

Além disso, foi constatado que as escolas que não contam com um gestor na sua própria sede e carecem de práticas participativas democráticas (pelo fato de a comunidade escolar residir em áreas que estão distantes das escolas, devido ao processo de nucleação) estão diante de uma situação que implica a utilização de transporte escolar para se ter acesso à escola, fazendo com que esse processo gere distanciamento das comunidades quanto à participação e às ações desenvolvidas nas escolas. Isso fortalece posturas centralizadoras, fragmentadas e excludentes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi analisar experiências de gestão escolar em escolas públicas localizadas no campo a partir da legislação que propõe a efetivação da gestão democrática no contexto da educação do campo. E, a partir dos dados obtidos em trabalho de campo, foi possível constatar que:

1) Existe um desconhecimento por parte dos professores acerca dos princípios, concepções e legislação sobre Educação do Campo, haja vista que ficou evidenciado, por meio de relatos de diretores e professores, que não é ofertada formação pedagógica nessa perspectiva. Essa questão não é só vivenciada na escola, pois, como afirma Souza (2011), na formação dos professores, principalmente nas licenciaturas, quase não é explorada a realidade do campo brasileiro e as suas contradições. Logo, os gestores e os professores que adentram à escola do campo muitas vezes também não se apercebem dessa realidade. Entendemos que tais questões alertam para a importância do debate sobre a gestão escolar e a formação de professores da escola do campo.

2) Quando se foca a gestão escolar democrática, necessário se faz observar que existem implicações burocráticas administrativas

nas escolas públicas localizadas no campo, acarretadas pelas especificidades variadas, como: falta de secretárias, de diretor, de pedagogos, com turmas multisseriadas, apenas um professor e a distância de outras escolas, o transporte escolar, a infraestrutura, entre outras. Desse modo, variados tipos de trabalhos burocráticos e administrativos das escolas em questão são realizados nas secretarias municipais de educação, como a certificação dos escolares, a destinação de verbas, a compra de materiais, a elaboração da proposta pedagógica, entre outros. Essas atribuições acabam sendo realizadas em espaço distinto da escola. Contudo, os professores, quando desenvolvem o trabalho nas escolas sem um gestor, assumem diferentes funções do cotidiano escolar.

Ressalta-se que o estudo demonstra a falta de identidade com os princípios de educação do campo nas escolas investigadas e que as experiências sobre a gestão democrática constatadas em escolas públicas localizadas no campo em cinco municípios do Paraná acenam para analisar e observar as especificidades inerentes à sua configuração, infraestrutura e organização, bem como se faz importante realizar uma leitura das políticas e da realidade em que se encontram na conjuntura atual.

Os dados apontam que a realidade imprime práticas diferenciadas na efetivação dos princípios voltados à gestão democrática, tanto no aspecto de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo quanto das atividades que estão sendo requeridas aos profissionais e que não estão inscritas nas suas atribuições.

Em síntese, os dados levantados revelam que, nas escolas localizadas no campo, o entendimento do que é Educação do Campo e gestão democrática ainda precisa ser construído, e que o poder público, de certa forma, beneficia-se da realidade posta, pois desonera suas responsabilidades com a escola pública localizada no campo. Nesse sentido, torna-se emergencial a luta popular pela escola do campo, com práticas democráticas que estejam vinculadas aos diversos contextos do campo, para que promovam ações dignas de acesso ao conhecimento, ao trabalho e à terra.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1998. In.: MINTO, César Augusto; OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO Theresa (Orgs.). **Gestão Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001. p.69-78.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professores e alunos no contexto da luta pela terra.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno. CEDES** [online]. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>> Acesso em: 7/9/2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência Nacional Por Um Educação Básica do Campo”. In.: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 de nov. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 20/3/2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 31/7/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23/2/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701101215.htm<<http://portal>. Acesso em: 28/1/2015.
- BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/jami... Acesso em: 4/6/2014.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e a Educação do Campo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multisérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011. p. 123-144.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

- MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, n. 1 e n. 2; v. 29, n. 1, p. 174–190, jan. 2009 a jun. 2010. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_228.pdf. Acesso em: 20/9/2012.
- SANDER, Beno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lurdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do Campo no estado do Paraná? In: _____ (Org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

Recebido em 13 de maio de 2015.
Revisões em 26 de junho de 2015.
Aceito em 13 de agosto de 2015.