

A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Valéria Aparecida de Bastos*

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola localizada em um assentamento rural pertencente à cidade de Araraquara/SP. Ela procurou trabalhar um dos eixos de um projeto maior intitulado: “Assentamentos Rurais e Poder Local: expressões de conflito, de acomodação e de resistência”, financiado pelo CNPq e pela FUNADESP. Dentro do objetivo de compreender as relações entre os assentamentos e o poder local, destaco neste artigo a construção da gestão democrática em uma escola localizada num dos assentamentos da cidade.

Para coletar os dados foram utilizados como metodologia, os princípios da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual foram realizadas algumas observações na escola, em algumas reuniões, conversas informais com membros da comunidade e da escola, entrevistas semi-diretivas com a diretora, a coordenadora pedagógica e algumas mães de alunos. As observações e as conversas informais foram registradas em diários de campo. Nas entrevistas foi assinado um termo de consentimento, no qual se estabelece o anonimato dos entrevistados.

Para entrarmos na apresentação desta realidade e analisarmos como se desencadeou a construção da gestão democrática e sua repercussão na comunidade e nas relações com o poder local, temos antes que fazer uma contextualização teórica dos princípios que norteiam essa gestão, para que ela, de fato, seja construída e não imposta “de cima para baixo”.

A autonomia das escolas e a construção da gestão democrática

Dentro das lutas pela melhoria da qualidade do ensino, principalmente do ensino público, é importante destacar as reivindicações no sentido de

* Mestre em Psicologia e bolsista de Apoio Técnico da FUNADESP, vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural/NUPEDOR/UNIARA.

reformular/transformar o interior das instituições escolares através da garantia da *autonomia* das escolas. De acordo com Paro: “Durante o período da ditadura militar, no Brasil, os educadores investiram fortemente na luta pela autonomia da escola, em oposição ao controle político-burocrático que se impunha às unidades escolares” (2001, p. 84).

A autonomia da escola resulta da influência de várias lógicas e interesses: do governo e seus representantes, dos professores, dos alunos, dos pais, dos demais agentes que fazem parte da escola e outros membros da sociedade local. A autonomia é resultado do equilíbrio dessas forças e, como assinala Barroso, “[...] afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizados numa determinada escola” (1996, p. 186).

A “autonomia construída” na escola, como afirma o referido autor, se dá através da autonomia dos indivíduos que a compõem: “Não existe uma autonomia da escola em abstrato fora da acção autónoma dos seus membros” (BARROSO, 1996, p. 186). Suas sugestões para a realização da autonomia que produza transformação na escola giram em torno da promoção na escola de “uma cultura de colaboração e participação” entre todos os que asseguram o seu funcionamento, do desenvolvimento de formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança e da ampliação do conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o Art. 15 se refere à autonomia das escolas. Segundo ele: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Podemos aqui abrir um parêntese para salientar que a referida lei se restringe ao ensino **público**, excluindo as instituições de ensino privadas da garantia da autonomia.

Por outro lado, há que se atentar que existe o risco de que esta autonomia administrativa e financeira esteja, de fato, intimamente relacionada com a mera adequação das escolas a uma estrutura organizacional e institucional, com a finalidade de consolidar instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro, dificultando, portanto, avanços surgidos no interior das escolas para viabilizar uma educação transformadora (SILVA, 2003). De acordo com Paro, muito do que está por trás das leis que regem a educação seguem os ditames dos órgãos internacionais. Com base neste artigo da lei, o autor faz o seguinte alerta:

É preciso se contrapor a esse movimento que, com discurso de autonomia [...] o que se está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam-nas à

própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino (2001, p. 84).

Assim, a autonomia da escola se não for devidamente construída pelos agentes educacionais, de “baixo para cima”, pode desencadear iniciativas que levem à privatização e à redução acentuada das obrigações do Estado em sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade. Outra crítica feita aponta para o risco de que essa autonomia da escola leve à pulverização, à dispersão e a preservação do localismo, o que dificultaria ações reformistas ou revolucionárias mais profundas e globais (GADOTTI; ROMÃO, 1998).

Há uma estreita relação entre construção da autonomia da escola e os princípios da *gestão democrática*. Segundo Marques (2003): “A questão da democratização da gestão escolar e educacional, embora ganhe destaque quando passa a compor a agenda neoliberal, vem sendo discutida, há algum tempo, pelos que se posicionam em perspectiva oposta ao modelo adotado pelo poder central”.

Neste sentido, uma gestão que almeja ser democrática exige, primeiramente, a mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, pois ela implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais (GADOTTI, 1998). Na LDB, o Art. 12 estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de:

I. elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Na análise feita por Paro, os incisos VI e VII do Art. 12 “[...] tendem a reproduzir importantes reflexos sobre a gestão democrática da escola pública, na medida em que estabelece o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade, integrando-as às atividades escolares” (2001, p. 85). O autor também salienta que a incumbência dos estabelecimentos de ensino de informar os pais e responsáveis sobre a execução de sua própria proposta pedagógica “pode ser muito rica e plena de significados para o exercício de uma verdadeira gestão democrática da escola” (2001, p.85). Mais do que informar os pais, ou responsáveis, é importante sua participação na escola, isso é o que também temos estabelecido no parágrafo único do Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “É direito dos pais e responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990).

Contraditoriamente, temos o Art. 14, no qual consta:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Este aponta para um certo esvaziamento do preceito de gestão democrática por não ter deixado claro o poder deliberativo da comunidade nestes conselhos ou equivalentes.

A participação da comunidade na gestão da escola é a principal característica da escola autônoma (MARQUES, 2003). Deve-se ter cuidado para ela não se limitar à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser efetiva no conselho da escola ou colegiado, na organização de eventos culturais, atividades esportivas, recreativas, não se restringindo apenas a assistir reuniões de pais e mestres em que se comunicam os rendimentos dos alunos e o andamento das atividades escolares. É preciso que a comunidade tenha, de fato, poder de decisão para que ocorra a gestão democrática.

De acordo com Levinski, a participação começou a fazer parte do discurso oficial do Estado em meados da década de 70, em plena ditadura militar: “O Estado quando começou a falar sobre participação e a propô-la como forma de atuar nas instituições, estava buscando legitimação, ao mesmo tempo que tentava cooptar o movimento participativo, nascido nas bases populares da década de 60” (2000, p. 122). A autora também destaca que “[...] a participação concedida, expressa na maioria dos discursos oficiais, busca, como prática ideológica, estabelecer o consenso. O discurso é unificador. Ele busca negar, disfarçar as diferenças e sobretudo as desigualdades, existentes no mundo real e prático” (2000, p.122-3).

Para superar essa massificação sobre as conquistas das camadas populares, temos que compreender a participação enquanto processo, pois esta, segundo Levisnki, implica em: “[...] referenciar os homens na dinâmica do cotidiano que é permeado de história, de acontecimentos contraditórios, como por exemplo: solidariedade e egoísmo; esperança e frustração; expectativas individuais e coletivas; sucessos e fracassos; indignação e impotência, entre outros” (2000, p. 123).

Para oficializar esse compromisso da escola com a comunidade/sociedade, é necessário, portanto, a construção de uma escola que leve em

conta os interesses dessa comunidade, “[...] que esteja permanentemente atenta aos problemas fundamentais da comunidade onde está localizada, não se cole imediatamente a eles (como prestadora de inúmeros serviços, por exemplo), mas participe, a partir de seu propósito formativo, das iniciativas de superá-los” (CALDART, 1989, p.77). Identificar-se com a comunidade local imprime uma dimensão política à ação pedagógica, e esse processo de “abertura” da escola contribui para a constituição de parcerias que auxiliam o grupo na teorização de suas práticas e amplia os espaços para efetivação de uma proposta pedagógica (SANTIAGO; ZASSO, 2002).

Assim, é com esse apanhado teórico que vamos compreender e analisar a construção da gestão escolar de uma escola do campo, localizada num assentamento de reforma agrária. Procuraremos identificar se, de fato, essa gestão está sendo democrática e como esta forma de administrar a escola repercute na comunidade e no município.

A construção da gestão democrática em uma escola do campo

A escola acompanhada pela pesquisa está localizada no centro da agrovila de um assentamento de reforma agrária que foi instituído no final da década de 80. Seu prédio foi construído pelo antigo dono das terras que antes pertenciam à usina Cachoeira*, e atendia os alunos filhos de assalariados rurais que trabalhavam na lavoura de cana-de-acúcar. Sua estrutura possui 4 salas de aula, uma sala da secretaria, uma da diretoria, uma de reuniões de professores (atualmente é a sala do grêmio estudantil), uma cozinha e um grande pátio. A escola também possui uma grande área verde fora do prédio.

A escola que antes era denominada Comendador José Carlos Albuquerque era composta desde a sua instituição, em 1942, pelo antigo ensino primário de 1ª a 4ª série. Ao concluir esse último ano, as crianças deveriam continuar os estudos nas escolas da cidade, distante aproximadamente 22 Km desta área rural.

Alguns documentos encontrados na escola mostram que ela ficou fechada no período de legalização das terras do assentamento para fins de Reforma Agrária, entre 1988 a 1990. Depois de um processo de luta pela comunidade a escola foi reaberta, mas continuou a atender apenas as quatro primeiras séries. Em meados de 1997, ela passou por um processo de tentativa de agrupamento em que o governo do Estado de São Paulo pressionava para bisseriar as quatro séries e implantar apenas 2 salas com alunos de 1ª e 2ª e outra de 3ª e 4ª.

* Esta pesquisa foi realizada juntamente com a pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP (BASTOS,2005) e, seguindo as normas, mantêm-se os nomes das instituições e dos sujeitos envolvidos, como fictícios.

Utilizavam como argumento o pequeno número de alunos por classe. Novamente a comunidade se mobilizou para que essa medida do Estado não fosse implementada, e o conseguiu.

Podemos abrir um parêntese apenas para registrar que essa tendência de redução do número de classes é histórica no país, que desvaloriza a formação educacional da população rural. Dados apresentados por Ramos, Moreira e Santos (2004), a partir do Censo Escolar de 2002, mostram a precariedade das escolas rurais, das quais 64% são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas, ou unidocentes. Em relação à infra-estrutura, 50% das escolas de Ensino Fundamental localizadas na zona rural tem apenas uma sala (aproximadamente 48.000 escolas).

Ao ir contra essa tendência, a comunidade do assentamento Campo das Flores conseguiu reverter a tentativa de agrupar as séries. Essa característica reivindicativa da comunidade é muito presente, principalmente nas lutas por melhorias da qualidade da educação da escola. Podemos resgatar essa característica pelo contexto histórico da constituição do assentamento, no qual diversas famílias lutaram pela conquista das terras do antigo dono da usina.

Oliveira e Bastos (2004), num estudo recente sobre essa comunidade, afirmam que essa característica reivindicativa vinculou-se às transformações que a escola passou. Um antigo morador do assentamento expôs sua representação sobre essas transformações: *O processo de implantação do assentamento foi muito doloroso. A escola foi incorporando as mudanças que o assentamento passou, através da nossa reivindicação.*

Um fator importante que estreitou a relação da comunidade com a escola, do qual se germinam os princípios da construção de uma gestão democrática, foi a chegada de Margarida, a atual diretora, primeiramente para lecionar como professora em 1997. Depois da sua chegada, a escola já passou por três reformas, a última delas ocorreu depois que a escola foi municipalizada.

Numa entrevista feita em 2003, ela conta como encontrou a escola: *“Quando cheguei no assentamento [...] me deparei com uma escola que retratava a situação real de uma escola pública rural... à margem... meio abandonada, suja, cheia de mato, com um enorme buraco de lixo... nossa... quanta coisa a fazer” (Entrevista com Margarida, jun/2003).*

Para reverter esse quadro, a diretora chamou a comunidade e junto com seus representantes pintou a escola, decorou e ornamentou, pois considerava importante manter a escola limpa, bonita, alegre, um lugar onde as crianças se sentissem acolhidas, com vontade de estarem, de estudarem ali. Como ela mesma expressou:

E...ai a primeira coisa quando... cheguei aqui mesmo pra ficar, foi estar junto... com a comunidade, n/é?... e sonhando em transformar aquele espaço... antes, feio... bagunçado... em um ambiente assim agradável, bonito, alegre [...] Aí

a comunidade se envolveu, começou a sonhar... com a gente, lutar, trabalhar muito, porque tudo é fruto de muito trabalho... e a gente foi... nós reformamos a escola com um pouco de recursos que tinha (Entrevista com Margarida, jun/2003).

Desde quando iniciou suas atividades de direção¹, Margarida convida os alunos para participar das reuniões para discutir as normas de convivência na escola e fazer com que os mesmos tenham cuidados e responsabilidades com o patrimônio escolar e o embelezamento da escola. Ela procurava sempre escutar a opinião de outras pessoas, sejam os professores ou as crianças, para que todos tivessem liberdade de expor qualquer insatisfação.

Decidiam sobre o uso de bonés, de alimentos como, chicletes, balas, etc. Estabeleceram também que ninguém deveria trazer alimentos, ou outros objetos diferentes para a escola, se trouxessem, deveriam trazer para todos os alunos. Presenciei uma aluna que trouxe uma pasta de dente com sabor de morango e teve que distribuir a todos os alunos da classe. Quando saiam para algum lugar fora da escola, aqueles que levavam dinheiro tinham que juntar o montante para comprar alimentos para todos, para que nenhum ficasse com vontade, normalmente o professor ajudava a complementar esse gasto. Em uma das entrevistas coletadas, Luana, a coordenadora pedagógica, conta sobre esse momento da reunião com os alunos que acompanhou logo que chegou na escola:

[...] a maneira como os alunos discutem e colocam as suas necessidades, logo que eu cheguei aqui tava tendo a assembléia sobre, a gente tava montando a... a... as normas... enfim nós sentamos todos os educandos e a Margarida então colocou junto com os educadores, já tinha mais ou menos algumas questões pra gente tá discutindo com eles, uso de boné em sala, mascar chicletes, acho que é normas de convivência mesmo. Então eu achei muito bonito, mas muito bonito, todo mundo participando e votando e reivindicando, sabe, eu achei assim um exercício fantástico, fantástico, aquilo foi uma das coisas que mais me impressionou muito. E nem todos, alguns achavam que não, que não era justo, mas assim, falava depois parava, o outro se colocando, falei puxa vida que exercício e tanto de democracia, diretora, educadores parando pra de fato ouvir, n/é?, a reivindicação dos alunos. Depois veio aqui pra mesa da sala dos professores aonde se discutiu novamente e levamos no outro dia, eu fiquei assim... em êxtase de tá vendo aquilo, achei lindo, acho que isso foi uma das coisas que mais me causou admiração (Entrevista com Luana, set/2004).

A diretora começou também a envolver mais a comunidade nas decisões administrativas da escola, assim como na realização de festas que ocorrem diversas

¹ Até 2003 ela estava oficialmente no cargo de vice-direção, pois não havia o cargo de direção.

vezes durante o ano, como a festa junina, das mães, dos pais, das crianças, da Páscoa, da família (na qual se celebra o Natal), entre outras. As reuniões de Conselho de Escola e de pais têm presente um número significativo de representantes.

Esse sentimento da escola pertencer à comunidade foi aos poucos sendo cultivado através dos convites para reuniões, para reformar a escola, para as festas, nas quais a comunidade também contribui na organização, entre outras. Numa entrevista feita com D. Clara, antiga moradora do assentamento, ela conta essa mudança na participação da escola:

[...] quando eu cheguei pra aqui que tinha uma outra diretora, então era a coisa mais difícil você ir na escola, participar de alguma coisa, não tinha muita assim, reunião sabe? E agora não, se vê que quase todo mês, quase não, todo mês tem reunião e se vê que a gente tá ali dentro da escola todo dia, quase todo dia, então a gente tá ali tendo contato com os professores, a gente já conhece bem, a gente já sabe qual é o bom, qual é o que não tá muito bem, n/é? (risos) (Entrevista com D. Clara, set/2004).

Clarice, que passou a morar no assentamento em 2004 com seus pais, matriculou sua filha na escola. Ela morava anteriormente na cidade de Araras/SP e relatou a diferença dessa participação na escola que sua filha freqüentava: *“Lá era muito difícil, que as professoras não é igual as daqui, lá pra você participar, até ir na reunião, pra você ir lá, pra entrar dentro da escola, eles não aceitavam muito. Agora aqui é diferente, n/é? Até a Margarida me chamou, que sempre que eu puder ir na escola, pra eu ajudar eles em alguma coisa. Então, sempre que eu posso eu tô lá”*(Entrevista com Clarice, set/2004).

Na entrevista com Luana, a coordenadora pedagógica, ela conta que depois de ter passado por outras experiências como vice-diretora da escola do campo localizada no assentamento Monte Belo, essa tentativa de estreitar relações entre a escola e a comunidade era uma tarefa difícil. Mas, depois que assumiu esse cargo efetivo na escola do assentamento Campo das Flores, reconheceu o trabalho feito pela direção:

O que me... o que me fez e me faz admirar é... em relação por exemplo à comunidade local, eles entenderem aqui como espaço deles, eles caminham aqui, também é isso que a gente busca, como eu disse na gestão, mas nem sempre a comunidade entende assim, no Monte Belo a gente teve outras dificuldades pra fazê-los entender. E aqui não, a Margarida conseguiu essa abertura, então a comunidade muito presente, eu achei isso muito importante (Entrevista com Luana, set/2004).

É comum na escola chegarem mães para ver a situação dos filhos, independente dos dias das reuniões. Uma das mães entrevistada relata essa participação na escola:

[...] difícil reunião que eu não tô, porque eu acho muito importante a participação dos pais, saber o que tá acontecendo e vir pra escola mesmo que não seja dia de reunião porque se tiver alguma coisa que a gente acha que não tá certo, comunica à diretora e... ela acaba conversando. Já teve vez de tá acontecendo alguma coisa e eu achar que não tava certo, conversar e assim, n/é? E assim vai, acho que é assim que vai melhorando. Se depender de mim eu participo de todas, de todas as reuniões, que é bom, n/é? A escola só tem a ganhar com isso, muitas vezes quem tá aqui dentro mesmo não vê alguma coisa, nada de grave, mas um detalhezinho que já sai fora assim a gente conversando dá pra se entender (Entrevista com Anaira, out./2004).

Em uma das questões feita às mães, relacionada à sua contribuição pessoal para melhorar a qualidade da escola, a importância da participação novamente aparece. Elas responderam:

Como que contribui?... Participando, n/é? Participando, ajudando em qualquer evento, qualquer coisa que tiver na escola, eu acho que se eu ajudar também, ajudar de um certo ponto que eu possa ajudar, eu acho que tem melhora também, n/é? (risos) (Entrevista com Clara, set./2004).

Eu pretendo fazer a pedagogia do campo, se eu puder ajudar também, colaborar, que eu não tenho essa, não sou profissional, mas pretendo ser e ver uma melhor forma pra tá colaborando e tá chamando a comunidade pra tá ajudando, apesar que eles, tem bastante que colabora e vem com amor, com carinho, por causa das crianças, n/é? Eu sei que eu tô sempre disposta a tudo que é pra melhorar, então conforme vai aparecendo alguma novidade a gente tá ai pra tá colaborando (Entrevista com Anaira, set./2004).

Como vimos, as mães entrevistadas freqüentemente visitam a escola, e por essa participação se envolvem mais com os conflitos que emergem nesse cotidiano. No entanto também temos um elevado número de mães, pais, ou responsáveis que não participam com a mesma freqüência na escola. Um dos exemplos é o caso da Claudia que trabalha no Posto de Saúde do assentamento e não participa das reuniões, quando as mesmas coincidem com seu horário de trabalho. Outros pais também moram nos lotes de produção (distantes da agrovila onde está situada a escola) e não possuem transporte para irem às reuniões que ocorrem na escola.

A escola também se tornou um espaço onde ocorre a maioria das reuniões importantes para o assentamento, nas quais se discute questões de melhorias para a comunidade. São reuniões como: do Orçamento Participativo, do Centro de Desenvolvimento Comunitário, do Programa de Saúde Familiar, do INCRA, do ITESP, entre outras, inclusive a recepção do Ministro do Desenvolvimento

Agrário, Miguel Rosseto. Estes são, portanto, outros fatores que envolvem um maior número de pessoas assentadas para estarem mais frequentemente na escola. Numa entrevista realizada com a moradora Dalva, ela relatou: *“Porque tudo que tem é na escola, acaba os pais tando mais na escola, reparou que tudo que tem reunião, nem que seja coisa que não seja da escola é na escola? Acaba o pessoal participando mais”* (Entrevista realizada em set/2004).

A gestão escolar conduzida pela diretora abriu espaço para a participação de diversos sujeitos da comunidade escolar. É uma decisão que melhora a qualidade da escola no sentido democrático e, por isso, também passa a ser um espaço permeado por conflitos provindos de opiniões de pessoas e grupos divergentes.

Para tornar essa educação mais humanizante, iniciaram-se algumas discussões no intuito de (re)conhecer e valorizar a vida e a cultura do homem e da mulher que vive no campo, deixando de marginalizá-las e estigmatizá-las como atrasadas, “pés vermelhos”², os que vão sempre trabalhar com a enxada, que não precisa de muitas letras, etc. Esse (re)conhecimento da realidade é o que Margarida fala sobre *“pés dos educandos”*, ou seja, *“de se inteirar muito assim da realidade pra poder compreender, compreendendo a gente... tem uma atuação mais eficaz”* (Entrevista com Margarida, jun/2003).

A entrada da atual administração de Araraquara possibilitou o estreitamento da relação entre essa escola e o poder local, vislumbrando a partir dessa relação à possibilidade de municipalizar a escola, de ampliar o Ensino Fundamental para que atendesse o ensino de 5ª à 8ª série e a educação infantil e, principalmente, melhorar a qualidade da educação das escolas do campo pertencentes ao município. Como argumenta Margarida:

[...] começou essa inquietação com a parte pedagógica, n/é?... É a concepção de que... ah, aqui qualquer coisa passa... qualquer coisa serve... Compreendi essa realidade assim... diferente, especial e... com a necessidade de uma educação diferente e muito especial também. Aqui sim eles mereciam... uma educação como todos os outros, uma educação assim... uma educação de qualidade... uma educação diferente (risos) (Entrevista com Margarida, jun/2003).

Com isso, iniciaram-se algumas discussões e a constituição do Grupo de Trabalho de Escola Rural durante o I Fórum Municipal de Educação, cujas deliberações seriam levadas, posteriormente, a I Conferência Municipal de Educação, que ocorreu em 2001. Esse GT teve como participantes os professores, as diretoras e a comunidade rural. Em outra entrevista realizada

² Termo usado muitas vezes quando as crianças iam estudar na cidade e chegavam na escola com os sapatos cheios de terra vermelha/roxa, depois de terem andado um trecho da estrada no assentamento para pegar o ônibus escolar.

com Margarida, em outubro de 2004, ela relata que o Fórum Municipal de Educação proporcionou “*o fortalecimento do sonho e de um ideal de construção de um projeto político-pedagógico diferente pra escola do campo*”.

Alexandre M. de Freitas (2004) descreve um pouco esses momentos de construção do projeto diferenciado para as escolas do campo de Araraquara, a partir das discussões inicialmente realizadas pelo GT de Escola Rural. Como afirmou:

O Grupo de Trabalho tomou o cuidado de deixar consignadas as linhas gerais para a proposta pedagógica: que garanta a “efetivação de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos da cultura cotidiana e dos saberes acumulados historicamente voltados para a criação de habilidades e de formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos com a família e a terra (Araraquara: 2001³, p.12)” (FREITAS, 2004).

O GT também demonstrou uma preocupação com os concursos públicos para as escolas do campo e com a formação continuada dos professores. Em relação a esse primeiro ponto, houve muitas divergências por parte dos demais participantes (professores e representantes da Secretaria da Educação) da Conferência e a proposta não foi aceita. Em relação à formação continuada dos professores das escolas do campo, até os dias atuais, poucos momentos específicos para essa formação foram realizados.

Assim, com o que foi coletado a partir das entrevistas e da observação feita na escola, com um olhar especial para a postura que a diretora procurava estabelecer com os educandos, pais, professores, funcionários, visitantes, entre outros, muito do que se almejou e depois foi definido nas diretrizes do projeto político-pedagógico das escolas do campo de Araraquara, já estava sendo efetivado na escola do assentamento Campo das Flores. Segundo Margarida: “*a semente da escola do campo já estava sendo plantada na escola do assentamento*” (Entrevista realizada em out/2004). Como também relatou na entrevista anterior:

[...] a gente vislumbrou assim com a municipalização da escola a efetivação e a concretização de um projeto político-pedagógico que... que também consolidasse de fato (diz com ênfase) todas essas nossas intenções e todo esse nosso trabalho que a gente... que já estava tudo assim... em processo, n/é? [...] Então em várias reuniões que tivemos... acho que foi... como é que se

³ Secretaria Municipal de Educação. Caderno da Conferência Municipal de Educação: Educação para a Cidadania, 2001.

diz, clareando, acho que mais, esse... projeto, n/é? E aí com a municipalização da escola, a defesa... dessa questão também de uma proposta... pedagógica diferenciada... Ah, a gente foi dando assim, os passinhos (risos) nessa conquista... (Entrevista com Margarida, jun/2003).

Nas reuniões de elaboração do projeto, alguns representantes da comunidade também estavam presentes, assim como os moradores do outro assentamento localizado no município. Depois do processo conflituoso desta construção, analisado por Oliveira e Bastos (2004) e Bastos (2005), o projeto político-pedagógico foi implementado na escola no início do ano letivo de 2002, legitimando a municipalização da escola e a extensão de todo o Ensino Fundamental. A partir daqui, procurou-se amenizar alguns problemas vivenciados na escola como a falta de compromisso do corpo docente com a valorização da cultura camponesa e a saída das crianças para freqüentar as escolas da cidade (esta transição da 4^a para a 5^a série foi pesquisada por Brancaleone (2002)).

De acordo com Bastos (2005), o projeto político-pedagógico pode tornar-se um importante instrumento para fomentar a gestão democrática, a formação continuada dos professores e para ressignificar a prática educativa tendo como referência a cultura local, e, desta forma, provocar a transformação do cotidiano escolar. Nas palavras de Margarida:

O projeto político-pedagógico é maior do que construir um conhecimento, mas para fazer com que esse conhecimento sirva para alguma coisa, tanto pro enriquecimento pessoal, da pessoa enquanto ser humano, quanto também pra uma ação efetiva maior, enquanto causa [...] É isso que a gente sente... que eles vão se apropriando disso (Entrevista com Margarida, out/2004).

Outra conquista adquirida depois da municipalização foi a construção de um novo prédio, através da definição desta prioridade, votada nas reuniões do Orçamento Participativo, espaço de cunho deliberativo, no qual a comunidade elege as prioridades onde será destinado os investimentos do município. No final de 2002 e início de 2003 foram realizadas as obras de construção desse novo prédio composto por cinco salas diferenciadas: multi-meios, biblioteca, laboratórios de ciências e informática e a cozinha experimental. Esse instrumento de poder deliberativo instituído pelo poder público mostrou mais uma vez a importância que a escola tem para a comunidade, pois no seu primeiro ano de implementação, esta elegeu como prioridade a reforma e ampliação da escola dentre outras propostas levantadas, como a reforma do posto de saúde e a pavimentação da agrovila.

A gestão democrática como passos de uma caminhada

O que podemos evidenciar nesse processo de construção da gestão democrática é que a chegada da diretora e a sua vontade de construir uma nova relação administrativa e pedagógica na escola, fez com que gradativamente a comunidade se envolvesse mais com a mesma, tornando-a, de fato, parte desta escola, garantindo que ela decida sobre a melhoria da qualidade da educação e da vida da comunidade como um todo. Sua atuação mostra o acerto de Nogueira (1992, p. 59), quando afirma que: “Ao compartilhar a responsabilidade com os professores, alunos e pais, o[a] diretor[a] não estão abrindo mão de sua liderança e sim exercitando, democraticamente, um processo de educação político em que todos os envolvidos crescem como cidadãos”. Dessa forma, a participação desses sujeitos, ao mesmo tempo que contribui para melhorar a qualidade da educação oferecida, constrói na particularidade desses sujeitos a importância de participar enquanto indivíduos que mudam os rumos de suas histórias.

Para a comunidade intervir permanentemente na gestão escolar, é importante garantir esses espaços de participação, assim como, estabelecer o poder deliberativo da comunidade, pois ainda há muitas conquistas para serem alcançadas. Conquistas estas relacionadas à permanência do professor na escola, pois há muita rotatividade de professores, principalmente no ciclo III (antiga 5ª a 8ª série), e à formação continuada dos professores das escolas do campo.

Esses espaços de atuação política transformam o meio rural, a comunidade assentada, as políticas públicas voltadas ao campo, a reforma agrária. De acordo com Margarida: *“quando a gente fala em político é de formar cidadãos, cidadãos críticos, de ajudar na formação de um homem e uma mulher para que venham a construir um mundo diferente”* (Entrevista com Margarida, out/2004).

Para que esta gestão continue sendo democrática, esse processo deve continuar em andamento, ou seja, os passos têm que continuar sendo dados pela comunidade escolar, que inclui direção, professores, alunos e comunidade local, juntamente com o apoio da administração municipal. A relação entre a escola, a comunidade e o poder local traz benefícios que são visíveis na instituição escolar, assim, no assentamento rural.

A efetivação dessa gestão fez da escola uma referência para a comunidade, um local onde se sentam pessoas de diferentes grupos que defendem interesses opostos, mas que em certos momentos, na defesa de algumas melhorias para a comunidade, agem coletivamente. Em 2004, a proposta político-pedagógica adotada nas três escolas do campo pertencentes ao município foi reconhecida nacionalmente através do prêmio “Gestão Pública e Cidadania”, conferido pela Fundação Getúlio Vargas. Isto é um reconhecimento de que esses agentes também são sujeitos históricos,

protagonistas de uma educação diferenciada para os povos do campo.

Certamente todo esse processo não foi pacífico, os conflitos enfrentados até os dias atuais envolvem diversos sujeitos como os membros da comunidade, professores e representantes do poder local, em específico da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a perseverança e o enfrentamento desses problemas que emergem diariamente fazem com que muitas dessas conquistas fossem adquiridas e outras passassem a ser alimentadas e futuramente talvez alcançadas.

Referências

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In. _____ (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

BASTOS, Valéria A. **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores(as)**: as contribuições do projeto político-pedagógico. 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2005.

BRANCALEONE, Ana Paula. **Do rural ao urbano**: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. 2002. 219p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 14/07/1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível no site: <www.planalto.gov.br>.

FREITAS, Alexandre L.M. Escola do campo: a proposta de Araraquara. **Revista Tempo e Espaço**. Taquaritinga – SP, 2004. ISSN 1677-5430.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. In: MEC/SEED. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília – DF: MEC/SEED, 1998, p. 15-22.

_____ e ROMÃO, José E. Escola cidadã: a hora da verdade. In: MEC/SEED. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico.** Brasília – DF: MEC/SEED, 1998, p. 23-30.

LEVINSKI, Eliara Z. A participação no processo de construção do projeto político-pedagógico. **Revista Roteiro.** Joaçaba – SC, vol. XXII, nº 43, p. 121-134, jan/jun. 2000.

MARQUES, Márcio O. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Contexto & Educação.** Ijuí – RS, vol. 5 nº 17, p. 17-20, jan/mar. 1990.

NOGUEIRA, Mazda J. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. **Série Idéias (FDE).** nº 15, São Paulo, 1992, p. 57-67.

OLIVEIRA, Tatiana de; BASTOS, Valéria A. A proposta de Educação do Campo das escolas rurais de Araraquara: destaque na construção da qualidade de vida. In: FERRANTE, V.L.S.B. (Org.) **Retratos de Assentamentos.** Araraquara – SP: Nupedor/Unesp-Uniara, nº 9, p.147-166, 2004.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo O. e ADRIÃO, Thereza (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001a, p. 79-88.

SANTIAGO, Anna R. e ZASSO, Silvana M. B. O projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** 14ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 179-192.

SILVA, Maria A. Do projeto político do Bando Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública. **Caderno CEDES.** [on line] vol. 23, nº 61, p.183-301, dez/2003. Disponível no site <www.scielo.br>. Citado dia 21 set. 2003.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA; Telma M.; SANTOS, Clarice A. dos. (Coord.). **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.