

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA SÃO JOÃO
BATISTA DA ILHA DO CAMPOMPEMA, NO MUNICÍPIO DE
ABAETETUBA/PARÁ**

GRAÇA ELDA VASCONCELOS

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA DA ILHA
DO CAMPOMPEMA, NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ.**

GRAÇA ELDA VASCONCELOS

Sob a orientação da professora
Dra. Suemy Yukizaki

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Abril de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V331g VASCONCELOS, GRAÇA ELDA , 1972-
A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA DA ILHA
DO CAMPOMPEMA, NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ /
GRAÇA ELDA VASCONCELOS. - 2019.
83 f. : il.

Orientadora: Suemy Yukizaki .
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Escola Pública. 2. Gestão Escolar Democrática.
3. Educação do Campo. I. Yukizaki , Suemy , 1952-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

GRAÇA ELDA VASCONCELLOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/04/2019.

SUEMY YUKIZAKI, Dra. UFRRJ

MARILIA LOPES DE CAMPOS, Dra. UFRRJ

ROSILDA NASCIMENTO BENACCHIO, Dra. UFF

Para meu filho Miguel Vitor, que com sua inocência e sabedoria me deu ânimo diário para continuar, e nos momentos mais difíceis me acalentou com suas palavras e gestos de carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a quem diariamente elevo minhas preces, rogando por Amor, Sabedoria e Fortaleza, e que foi minha companhia em cada dia deste estudo, e sem dúvida nenhuma, meu Sustento.

Aos meus filhos Marcos Vinicius e Miguel Vitor, razões da minha vida, as quais me dão ânimo para as batalhas diárias, os principais motivadores de mais esta conquista.

A minha mãe, companheira, e meu exemplo de vida, que cuidou dos meus filhos nas ausências, e orou para meu fortalecimento nos momentos de angústias, cansaço e desânimo.

Ao esposo da minha colega de trabalho, Sebastião Douglas, que por sua solidariedade foi meu procurador viabilizando minha inscrição no processo de seletivo desta pós-graduação *stricto sensu*.

Ao amigo e colega de trabalho João Ângelo, solidário e solícito, mais um anjo nesta empreitada, que me conduziu por diversas vezes pelas águas dos Rios Jarumã e Maratauíra, nas idas e vindas da minha pesquisa.

Ao aluno John da Silva Ferreira do IFPA/ Campus Abaetetuba pelos belos registros fotográficos que proporcionaram contextualizar este estudo.

Aos meus nobres colegas e amigos Prof. Dr. Waldir Abreu e Prof. Dr. Josiel Rego, que dispuseram um pouco do seu tempo para auxiliá-me nas produções.

Aos meus colegas de turma desta pós-graduação *stricto sensu*, companheiros nesta viagem acadêmica, pelo compartilhamento das experiências e saberes, proporcionando diálogos, reflexões e aventuras.

Aos moradores ribeirinhos da comunidade do Rio Campompema, em especial as crianças ribeirinhas, humanos, na concepção ontológica da palavra, que durante a minha convivência com elas me ensinaram e amadureceram muitos valores, como: solidariedade e respeito.

A Gestão da EMEIF São João Batista do Rio Campompema, professores, alunos, e demais servidores, que me acolheram de forma carinhosa e se dispuseram a contribuir com este estudo, onde foram construídos vínculos profissionais e pessoais de amizade. E que reafirmaram minha percepção da necessidade de construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna que respeite as individualidades e valorize as especificidades de cada contexto sociocultural.

E a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Suemy Yukizaki, pela condução deste estudo, ensinamentos, contribuições e paciência, principalmente nos momentos mais difíceis desta produção.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco e que, por isto, recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha; a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE, 1995).

RESUMO

VASCONCELOS, Graça Elda. **A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso da Escola São João Batista da ilha do Campompema, no município de Abaetetuba/Pará.** 2019. 83f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

A presente dissertação vem apresentar os resultados de um estudo de caso do tipo etnográfico de uma escola do campo, cuja gestão escolar é referência no município em que se situa, e que atende uma comunidade de uma das maiores ilhas da região. A escola em questão é conhecida por sua trajetória marcante de organização e lutas por melhores condições de ensino para sua população. O método utilizado durante a pesquisa de campo incluiu as entrevistas semiestruturadas com os diversos segmentos da comunidade escolar, a observação participante e a análise documental do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A pesquisa de campo constituiu-se um desafio para compreender qual a concepção de escola e de sociedade que a gestão escolar de uma escola do campo, neste caso ribeirinha, tem, e que forma de organização e de gestão esta utiliza para a efetivação e êxito do seu processo educativo. Objetivou, assim, analisar como a escola e seus sujeitos se organizam para a viabilização de seus objetivos educacionais, e, ainda, se a escola se constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento social da comunidade onde está inserida. Em síntese, o estudo evidenciou como as práticas de organização e de gestão da unidade escolar conduzem o processo escolar ante os anseios de sua comunidade, a partir de uma perspectiva de gestão escolar democrático-participativa, o qual deu ênfase ao papel estratégico da gestão escolar para uma educação de qualidade, e ainda para a mudança social, no contexto da educação do campo.

Palavras-Chave: Escola Pública, Gestão Escolar Democrática, Educação do Campo.

ABSTRACT

VASCONCELOS, Graça Elda. **SCHOOL MANAGEMENT IN THE FIELD EDUCATION CONTEXT: a case study of the São João Batista School on the island of Campompema, in the municipality of Abaetetuba / Pará.** 2019. 83p. Dissertation. Master in Agricultural Education. Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

The present dissertation presents the results of a case study of the ethnographic type of a rural school, whose school management is a reference in the municipality where it is located, and which serves a community of one of the largest islands in the region. The school in question is known for its remarkable trajectory of organization and struggles for better teaching conditions for its population. The method used during field research included semi-structured interviews with the various segments of the school community, participant observation and documentary analysis of the Pedagogical Political Project of the school unit. The field research was a challenge to understand the school and society conception that the school management of a rural school, in this riverside case, has, and what form of organization and management it uses for the accomplishment and success of their educational process. It aimed to analyze how the school and its subjects organize themselves to the viability of their educational objectives, and also, if the school constitutes a strategic space for the social development of the community where it is inserted. In summary, the study showed how the practices of organization and management of the school unit lead the school process to the expectations of its community, from a perspective of democratic-participative school management, which emphasized the strategic role of school management for quality education, and for social change in the context of rural education.

Key words: Public School, Democratic School Management, Field Education.

LISTA DE SIGLAS

AMIA - Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba.

ARQUIA – Associação Ribeirinhos Quilombolas de Abaetetuba.

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base.

CEFFA - Centro Familiar de Formação por Alternância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

HP - Hora Pedagógica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MORIVA - Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba.

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPOF – Secretaria Estadual de Planejamento, Orçamento e Finanças.

STTR – Sindicato Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba	29
Foto 1: Vista panorâmica do município de Abaetetuba-PA.	30
Foto 2: Brinquedos de Miriti.....	30
Imagem 1: Ilha do Campompema – Abaetetuba/PA.....	31
Foto 3: Residência Ribeirinha, Abaetetuba-PA.	32
Foto 4: Ribeirinho abaetetubense desenvolvendo atividade econômica de pesca.....	33
Foto 5: Círio Fluvial, região das ilhas de Abaetetuba, PA.....	34
Foto 6: Fachada da EMEIF São João Batista.....	35
Foto 7: Sala da Direção Escolar.....	36
Foto 8: Laboratório de Informática.....	36
Foto 9: Refeitório	37
Foto 10: Copa/Cozinha.	37
Foto 11: Sala de Aula.....	38
Foto 12: Transporte Escolar da Região Ribeirinha de Abaetetuba-PA	38
Foto 13: Ponte de acesso à escola.	39
Foto 14: Igreja São João Batista, ao lado da Escola.	39
Foto 15: Barracão Comunitário São João Batista ao lado da Igreja Católica.	40
Foto 16: Um dos momentos de diálogo com a Coordenadora Pedagógica.	43
Foto 18: Momento da Acolhida dos Alunos.....	53
Foto 19: Participação dos Pais nos eventos da escola.....	54
Foto 20: Culminância do Tema Gerador.	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	3
1.1 O processo de democratização da escola pública no Brasil a partir da década de 30.	3
1.2 A gestão escolar democrática na LDB 9394/96.....	10
1.3 A gestão escolar numa abordagem participativa.....	16
2 CAPÍTULO 2 A ESCOLA DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES	20
2.1 A Educação <i>do</i> Campo e o processo de ressignificação do rural.....	20
2.2 A gestão escolar nas escolas do campo.....	25
3 CAPÍTULO CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: no Caminho das Águas.	29
3.1 O Município de Abaetetuba	29
3.2 A comunidade da Ilha do Campompema.....	31
3.2.1 População	32
3.2.2 Fonte de Renda	32
3.2.3 Saúde	33
3.2.4 Cultura	33
3.2.5 Educação.....	34
3.3 O lócus da pesquisa	35
4 CAPÍTULO 4 A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR DA EMEIF SÃO JOÃO BATISTA NA ILHA DO CAMPOMPEMA, NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ: cenário de uma escola ribeirinha.....	41
4.1 O início da pesquisa	43
4.2 O cotidiano escolar e seus desafios.....	44
4.3 A organização e as práticas de gestão escolar: a criação de um ambiente participativo.....	49
4.3.1 A acolhida diária dos alunos.....	51
4.3.2 Os constantes diálogos com a comunidade escolar e local	53
4.3.3 A Hora Pedagógica.....	54
4.3.4 Os trabalhos com o Tema Gerador e sua culminância	55
4.3.5 A eleição direta para Diretor	57
4.4 A escola e a comunidade: uma relação intrínseca.....	60
4.5 O Projeto Político Pedagógico: a <i>práxis</i> escolar.....	61
5 CONCLUSÃO.....	64
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
7 ANEXOS	73
Anexo 1 – Registros fotográficos do cotidiano da pesquisa.....	74
Anexo 3 – Parecer do comitê de ética	77
Anexo 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	78
8 APÊNDICES.....	80
Apêndice A - Roteiro das entrevistas por segmento ou instancia administrativa ..	81

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em educação considerou os relevantes debates sobre as práticas de organização e gestão escolar nas escolas públicas brasileiras, e nasceu de dois momentos que estão inter-relacionados: o primeiro é resultante da experiência profissional da pesquisadora, como técnica em assuntos educacionais, do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba, onde a onze anos desenvolve, junto com uma equipe técnica multidisciplinar, ações na área da gestão escolar, como: planejamento, formação, orientação e supervisão escolar à comunidade acadêmica; e o segundo, pela curiosidade, como pesquisadora, em conhecer a realidade de uma escola do campo ribeirinha, levando em consideração a sua origem (avós agricultores), a geografia peculiar do município em que reside e trabalha (sede, 72 ilhas e 13 colônias), e a realidade de muitos dos alunos da sua instituição, que são oriundos da zona rural, sendo que uma parcela significativa advém da região das ilhas.

No decorrer do estudo a temática em questão gerou, ainda, uma inquietação uma vez que, no meu cotidiano profissional no IFPA, observei que havia uma resistência por parte dos professores, e mesmo da gestão do Instituto, em prover aos nossos discentes, advindos da zona rural (que é um número significativo), uma educação que contemplasse suas vivências pertinentes à realidade de sujeito do campo, realidade que muitas das vezes é ignorada no processo de ensino-aprendizagem, e nas necessidades específicas que esse público demanda.

Este estudo pretendeu averiguar como a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista (EMEIF), na ilha do Campompema, no município de Abaetetuba/PA se organiza para a viabilização de seus objetivos, e ainda, se a escola se constitui num espaço estratégico para o desenvolvimento social da comunidade onde está inserida.

Deste modo, colocou-se o desafio de compreender qual a concepção de escola e de sociedade que a gestão escolar de uma escola do campo, neste caso ribeirinha, tem, e que forma de organização e de gestão esta utiliza para a efetivação do seu processo educativo, com vistas a uma educação de qualidade.

Assim, a pesquisa de campo de abordagem qualitativa se desenvolveu através de um estudo de caso, do tipo etnográfico, e teve como objetivo principal analisar a organização e a gestão escolar de uma escola ribeirinha, através da descrição das práticas que caracterizam a sua gestão; da identificação do envolvimento ou não dos atores educacionais e sua comunidade nestas práticas; e ainda verificar se estas práticas contribuiriam ou não para a qualidade do processo educativo, considerando o contexto em que a escola está inserida.

A pesquisa foi embasada em três questões fundamentais, que nortearam todo o estudo: Como ocorrem a organização e a gestão escolar na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista? As práticas da gestão contribuem ou não para a qualidade do processo educativo desta escola? As práticas da gestão se articulam ou não com o contexto social em que a escola está inserida?

A dissertação está desenvolvida em quatro capítulos e a conclusão.

Os Capítulos 1 e 2 trazem a fundamentação teórica do estudo.

No primeiro capítulo, intitulado *A Gestão Democrática da Escola Pública Brasileira*, reconstitui-se, em grandes linhas, o processo de democratização da escola pública no Brasil a partir da década de 30; destaca-se a gestão escolar democrática na LDB 9394/96; e conceitua-se a gestão escolar numa abordagem participativa.

No segundo capítulo, intitulado *A Escola do campo e suas especificidades*, discute-se a Educação *do* Campo e o processo de ressignificação do rural; e conceitua-se a gestão escolar nas Escolas *do* Campo.

No terceiro capítulo, com o título: *Contextualização da Pesquisa: no Caminho das Águas*, caracteriza-se o município de Abaetetuba, a comunidade da Ilha do Campompema, e o *locus* propriamente da pesquisa: a EMEIF São João Batista.

No quarto capítulo, intitulado: *A organização e a gestão escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista do Rio Campompema, no município de Abaetetuba/Pará: cenário de uma escola ribeirinha*, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa, buscando responder as questões propostas, e que nortearam o presente estudo.

Por fim, a Conclusão procura sintetizar os resultados do estudo.

1 CAPÍTULO 1

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.

1.1 O processo de democratização da escola pública no Brasil a partir da década de 30.

Nos últimos anos os debates acerca da escola pública no Brasil e seu processo de democratização vieram se fortalecendo nos meios acadêmicos e nos órgãos responsáveis em organizar o sistema de ensino em nosso país.

No entanto, como veremos ao longo deste tópico, este processo teve momentos de avanço e momentos de retrocesso, até mesmo tendo se caracterizado como um processo contraditório.

A democratização da educação já era tema de discussões desde antes da década de 30, mas culminou, naquela década, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, em 1932, cuja principal bandeira de luta era a democratização da educação, e assim a universalização da escolaridade básica. Sobre isso nos fala Silva (2009):

A democratização da escola pública tem sido tema de discussões ao longo da história educacional brasileira. Retomando a década de 1930, os chamados Pioneiros da Escola Nova tinham como um dos objetivos de sua luta a democratização da educação, significando ela o acesso, por toda a população, à escolaridade básica (SILVA, 2009, p.99).

Esta carta-monumento constituiu-se numa referência da relação entre educação e desenvolvimento, vinculando-se a um projeto de reconstrução educacional de âmbito nacional: “O *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira”, como destaca Vidal (2013, p. 579).

Segundo Vidal (2013) o Manifesto se lançava como marco fundador no debate educativo brasileiro: “Com o subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, o documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932” (Vidal, 2013, p. 579) Sob a marca do “novo”, os

¹ “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada”. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>.

pioneiros manifestavam “o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República” (Vidal, 2013, p. 582). Para tanto, abraçavam os “novos ideais da educação”: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Pleiteavam também que o Estado assegurasse a autonomia da função educacional e descentralizasse administrativamente a educação, coordenada por um plano comum, um Plano de Reconstrução Educacional, em que se abolia a dualidade educacional entre a educação profissional e a educação humanística ou científica.

O contexto histórico em que o Manifesto surge diz respeito às lutas ideológicas empreendidas com a Igreja Católica acerca do ensino religioso na expansão da educação pública, e, no que se refere especificamente à legislação educacional, à Reforma Francisco Campos.

Segundo Romanelli (1989), a Reforma de 1931, concebida pelo ministro da educação da época Francisco Campos, e que recebeu seu nome, teve o mérito de inaugurar “uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (Romanelli, 1989, p.131), ao dar uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, e impô-la a todo o país.

No que se refere ao ensino secundário, estendeu a sua duração para sete anos, dividida em dois ciclos: o primeiro, ciclo fundamental, tinha a duração de cinco anos, e procurava dar formação básica geral; o segundo ciclo, ciclo complementar, tinha a duração de dois anos, e caracterizava-se como curso preparatório para as Faculdades de Direito; Medicina, Odontologia e Farmácia; e Engenharia e Arquitetura.

Bittar e Bittar (2012) analisam esta reforma:

A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite. O primeiro ciclo, de cinco anos, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior. A Reforma deixou marginalizados o ensino primário, o Curso Normal (formação de professores para atuar no primário) e os vários ramos do ensino profissional, salvo o comercial (BITTAR e BITTAR, 2012, p.158-59).

De acordo com Romanelli (1989), as lutas ideológicas empreendidas pelo movimento renovador “tiveram consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937”. (Romanelli, 1989, p.151).

Na Constituição de 1934, o Capítulo referente à Educação e à Cultura teve influência marcante do Manifesto, dando ênfase ao papel do Estado como educador. Assim, o artigo 149 daquele Capítulo enunciava o seguinte:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, artigo 149)

No entanto, na Constituição de 1937, no período do Estado Novo, o dever do Estado em matéria de educação foi atenuado, como se pode notar no artigo 128 do Capítulo referente à Educação e à Cultura:

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (Constituição da

República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, artigo 128).

E, em seguida, o artigo 129 acabava por consagrar a ação secundária do Estado em matéria de educação:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, artigo 129).

Quanto ao ensino religioso, ambas as Constituições designaram-no de frequência facultativa nas escolas públicas, divergindo do que defendiam os Pioneiros, e representando um retrocesso em relação à Constituição de 1891, cujo parágrafo 6º do artigo 72 dizia: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

No que se refere à legislação propriamente educacional, na vigência do Estado Novo, por iniciativa do Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, começaram a ser alterados alguns ramos de ensino sob a forma de Leis Orgânicas do Ensino: o Ensino Industrial, o Ensino Secundário e o Ensino Comercial. Já no Governo Provisório (que sucedeu o Estado Novo) foram modificados o Ensino Primário, o Ensino Normal e o Ensino Agrícola, também sob a forma de Leis Orgânicas.

Para apoiar o Ensino Industrial e o Ensino Comercial, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) por meio de uma legislação complementar.

Embora tivesse sido uma preocupação da Reforma Capanema o engajamento da indústria e do comércio na qualificação do seu pessoal através do SENAI e do SENAC, as Leis Orgânicas só autorizavam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente. Romanelli (1989) assim se expressou a este respeito:

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico-profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico” (ROMANELLI, 1989, p. 156).

No que se refere ao Ensino Secundário, o caráter de cultura geral e humanística dos currículos tanto do curso Clássico como também do curso Científico (2º ciclo) revelava o propósito do poder público quanto a este nível de ensino: preparar para o ingresso em qualquer curso no ensino superior. Além desta vantajosa diferença em relação ao ensino técnico-profissional, a recomendação de que a educação das mulheres se fizesse em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina representou um retrocesso em relação aos princípios da Educação Nova de coeducação.

No que se refere ao Ensino Primário, a legislação revelava a preocupação do poder público federal com o estabelecimento de diretrizes centrais para este nível de ensino, que, até então, sob a instância administrativa dos diversos Estados, ficava sujeito às condições exclusivas destes. Neste sentido, a organização do Sistema de Ensino Primário dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, além dos princípios de gratuidade e de obrigatoriedade deste nível de ensino asseguravam as conquistas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No que se refere ao Ensino Normal, o poder público federal teve a mesma preocupação: estabelecer diretrizes centrais uma vez que, até então, este nível de ensino, sob a instância administrativa dos diversos Estados, ficava sujeito às condições exclusivas destes. Embora este tivesse sido o aspecto positivo da legislação, havia uma falha importante: a falta de articulação com os demais ramos de ensino, de modo que o ingresso dos estudantes do Ensino Normal só era permitido “a alguns cursos da Faculdade de Filosofia”. (Romanelli, 1989, p. 165)

Findo o Estado Novo, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, uma nova Constituição veio restaurar os direitos e as garantias individuais: a Constituição de 1946.

Nela, ficou demarcada a liberdade de pensamento e o direito à educação, conforme consta no artigo 166:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, artigo 166).

Os artigos seguintes (167 e 168) demarcavam os princípios de obrigatoriedade e de gratuidade do ensino:

O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (artigo 167).

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores; (artigo 168, incisos I; II; III; IV).

No que diz respeito ao ensino religioso, a Constituição de 1946 o previa, mas não obrigava os alunos a ele, legitimando, ainda, a diversidade de confissão religiosa, conforme o inciso V do artigo 168:

o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; (artigo 168, inciso V).

Deste modo, a Constituição de 1946 retomou os princípios defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, e deu novo vigor às lutas ideológicas pela organização do sistema educacional, ao declarar que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5, inciso XV, letra *d*), mas também declarar que cabia às diferentes instâncias administrativas a organização do seu respectivo sistema de ensino (artigos 170 e 171).

Coube ao ministro da Educação da época, Clemente Mariani, instituir uma comissão de especialistas com o propósito de elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional.

Tendo dado entrada na Câmara Federal em 1948, o anteprojeto só resultou em lei treze anos depois: a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB.

Esses treze anos foram marcados por impasses relacionados à interpretação do texto constitucional acerca da centralização e descentralização da educação que acabaram sendo superados pelos interesses das escolas particulares que, sob o argumento dos direitos da família e da liberdade do ensino, se opunham a um suposto monopólio do ensino pelo Estado, reivindicando igualdade absoluta de condições (sobretudo de financiamento) entre o ensino público e privado (Romanelli, 1989).

Romanelli (1989) sintetiza o que estava em jogo naquele momento para as forças conservadoras:

O ensino público, com o ser obrigatório e gratuito, era democrático e possibilitava, de um lado, às camadas populares uma via de acesso à participação na vida econômica, de forma menos discriminante, mais justa; de outro lado, acenava com a possibilidade de participação política mais consciente e de bases mais amplas, o que vinha minar pela base o sustentáculo político das velhas elites. Era por isso que estas temiam a democratização do ensino (ROMANELLI, 1989, p.178).

Para Saviani (2006), o texto da Lei “representou uma *solução de compromisso* entre as principais correntes em disputa” (Saviani, 2006, p. 18).

Assim, no que se refere aos recursos para a educação, o texto da Lei estabeleceu que os recursos seriam aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino (artigo 93); e que a União dispensaria cooperação financeira na forma de subvenção, assistência técnica e financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares (artigo 95).

Em relação à organização do ensino, a primeira LDB manteve, em linhas gerais, a estrutura instituída pela Reforma Capanema (à época em vigor), mas a flexibilizou:

isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (SAVIANI, 2006, p. 21).

De acordo com Florestan Fernandes (1989), “o período da ditadura militar coincide com a maturação do modelo monopolista de desenvolvimento capitalista no Brasil” (Fernandes, 1989, p.50). Neste contexto:

O que se consumou com o Golpe militar foi uma aliança estratégica entre militares radicais e tecnoburocratas na qual ambos se legitimavam: os militares apoiando-se nos tecnocratas para fazer a economia funcionar e estes, por sua vez, apoiando-se nos militares para permanecer no poder. Desse modo, a tecnocracia militar consolidava o poder ditatorial à medida que o Executivo tinha êxito em sua política econômica. Como decorrência, no campo jurídico-político observou-se a suspensão dos direitos políticos e cassações de mandatos parlamentares, a extinção dos partidos com a eleição indireta para presidente da República, a intervenção nos sindicatos, o fechamento das entidades estudantis, o expurgo de professores, pesquisadores e estudantes das instituições de ensino e pesquisa, o recesso parlamentar e a concessão de poderes quase totais e absolutos ao Governo (YUKIZAKI, 2002, p.4).

Com o aumento da demanda social de educação, na esteira da retomada do crescimento econômico, e o agravamento da crise do sistema educacional, o novo regime, através do Ministério da Educação, assinou uma série de convênios com a *Agency of International Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira, com o

propósito de ajustar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico: os Acordos MEC-USAID.

A abrangência dos Acordos atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino (Romanelli, 1989), e levou o novo regime a instituir grupos de trabalho para levantar os problemas e solucionar a crise.

De acordo com Romanelli (1989), os critérios adotados para reorganizar o ensino, em todos os níveis, contemplaram dois aspectos: “o da reforma das estruturas e o das medidas de contenção” (Romanelli, 1989, p. 225).

No que se refere ao primeiro aspecto, a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68) e a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71) foram as mais importantes. A Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

No que se refere ao segundo aspecto, o Ato Institucional nº5 e o Decreto-Lei 477 foram os mais importantes:

O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 [de 26 de fevereiro de 1969] aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (ROMANELLI, 1989, p. 226).

Contextualizando o significado da nova legislação em relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Saviani (2006) afirma que da inspiração liberalista da LDB de 61 passou-se à tendência tecnicista das Leis 5540/68 e 5692/71:

A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 2006, p. 32).

As reformas tornaram-se objeto de crítica dos educadores, que começaram a se organizar em associações de natureza acadêmico-científica, ainda se valendo das instituições existentes para resistir. Cabe destacar a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)², que, desde sua fundação em 1948, vem tendo um expressivo papel no processo de democratização da sociedade e, em especial, da educação brasileira.

Também os estudantes, através da União Nacional dos Estudantes (UNE)³, se colocaram numa postura de resistência à ditadura então instalada, em favor da educação e da escola pública de qualidade.

² A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é uma entidade civil, sem fins lucrativos ou posição político-partidária, voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico, e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. (<http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/quem-somos/>)

³ Ao longo dos seus mais de setenta anos de história, a UNE marcou presença na vida política, social e cultural do Brasil, como: a) contra a Ditadura de Vargas (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985); b) no movimento das ‘Diretas Já’, no início dos anos 1980; c) na campanha do impeachment do presidente Fernando Collor de

Foi com a presença de instituições como estas, que, no final da década de 70 e início da década de 80, os debates sobre a democratização da escola pública foram retomados com mais obstinação, ligados aos clamores pela redemocratização do país.

Simbolizando os anseios da população brasileira depois de mais de vinte anos de regime político autoritário, a Constituição Federal de 1988 incluiu em seu texto uma série de direitos sociais como direitos fundamentais do cidadão, dentre os quais o direito à educação (artigo 6º) como dever do Estado e da família (artigos 205 e 208).

De acordo com Souza e Faria (2004), a Constituição de 1988 inovou ao organizar os diferentes sistemas de ensino (da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios), e determinar a colaboração entre eles (artigo 211).

Porém muitos dos discursos que defendiam a redemocratização da sociedade e, com ela, da educação, tinham como pano de fundo a ideologia neoliberal⁴, que, mascarada de boa intenção, tentava reorganizar a estrutura do sistema capitalista.

Gasparotto, Grossi e Vieira (2014) discriminam o receituário neoliberal: “a necessidade de privatização da esfera pública, desregulamentação financeira, abertura externa, flexibilização das relações e condições de trabalho, retração ou diminuição do Estado, reestruturação de políticas sociais”. (Gasparotto, Grossi e Vieira, 2014, p.8)

Como decorrência

há a tendência de mercantilização dos direitos sociais, a responsabilização dos sujeitos e de suas famílias pela proteção social, a criminalização da classe trabalhadora pelas situações adversas à qual é exposta, como desemprego, pobreza, falta de acesso aos direitos (GASPAROTTO, GROSSI E VIEIRA, 2014, p.8).

No que se refere à retração do Estado e à mercantilização dos direitos sociais, particularmente do direito à educação, a intervenção de diferentes organismos internacionais⁵ nas políticas educacionais em nosso país resultou na defesa

da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos (SOUZA E FARIA, 2004, p.927-928).

Em que pese a descentralização formal do poder decisório para os Estados e Municípios, são as relações internas em cada uma destas instâncias governamentais assim como a relação entre Estado e Sociedade que irão caracterizar a transferência, de fato, do poder decisório [descentralização] ou tão somente “o simples deslocamento de problemas e encargos, que implicam, muitas vezes, privatização dos serviços públicos [desconcentração]” (Souza e Faria, 2004, p.931).

Mello, em 1992. Durante o período FHC a UNE lutou contra o neoliberalismo e as privatizações que o acompanharam. (BITTAR E BITTAR, 2012, p. 159).

⁴ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1996, p.9).

⁵ Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Como alertamos no início deste tópico, o caráter contraditório do processo de democratização da escola pública no Brasil também se manifesta em relação à municipalização do ensino:

Não obstante o reconhecimento de que o processo de municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcado por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática (SOUZA E FARIA, 2004, p.936).

A educação, concebida então na Carta Magna de 1988 como um direito social, foi confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), onde foram estabelecidas novas diretrizes para a democratização do sistema educacional e da gestão das escolas em nosso país, que orientou as demais legislações dos sistemas de ensino:

As legislações dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, a partir do estabelecido pela Constituição Federal e a LDB com referência à gestão democrática, implementaram dispositivos como gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores. (SILVA, 2009, p.101).

1.2 A gestão escolar democrática na LDB 9394/96.

A democratização das escolas públicas, configurada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, resulta de um novo momento histórico em que se encontrava o país, na época de sua promulgação, como vimos.

A Nova LDB, como trataremos esta legislação no corpo deste texto, veio proporcionar mudanças na área educacional no país, principalmente no que diz respeito aos sistemas de ensino e às unidades escolares.

Sobre a atmosfera política, a partir da década de 1980, período considerado de *Abertura Política* após a Ditadura Militar, diz Marques (2007) que “a participação social se coloca como um dos principais sentidos da democracia no debate sobre a educação” (Marques, 2007, p. 166). Neste período

ganha força o debate pela democratização do sistema educacional e das Unidades Escolares, tendo como pontos centrais a descentralização/municipalização, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos Conselhos Escolares (MARQUES, 2007, p. 166).

Para Brzezinski (2010), as tramatas legislativas e os embates acerca da LDB revelavam dois projetos de sociedade e educação antagônicos, que envolviam atores de dois mundos distintos: o mundo vivido - que é o mundo real, aquele em que os educadores têm como prática a defesa da cidadania; e o mundo oficial – que é o mundo do sistema,

aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional (BRZEZINSKI, 2010, p.187).

Surgindo no ápice de um “movimento contraditório”, como denomina Oliveira (2015), esta lei representou uma tentativa de adequação dos sistemas públicos de educação às novas exigências do desenvolvimento capitalista, marcadas pela Nova Gestão Pública⁶:

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Analisando o processo de descentralização e desconcentração educacional na América Latina, Juan Casassus (1990) mostra que a descentralização pode ter diferentes significados, considerando diferentes lógicas. Podem refletir “um processo que leva à individualização e à privatização, onde o principal instrumento de descentralização é o mercado” (Casassus, 1990, p. 14) Acrescenta o autor: “Num contexto de penúria financeira, essa perspectiva é uma tentação não declarada que ronda a maioria dos processos de descentralização educacional” (Casassus, 1990, p.14).

Por outro lado, podem refletir

um processo de socialização e de participação, nos quais se enfatizam aspectos como a qualidade de vida ligada à identidade grupal, e onde se privilegia a relevância cultural como critério dominante para a formulação de políticas e da administração educacional (Casassus, 1990, p. 14).

Reconhecendo o caráter contraditório da LDB já expresso neste tópico e no tópico anterior, faremos uma análise dos principais artigos da LDB que tratam diretamente dos princípios da gestão escolar democrática da educação básica. São eles: art. 3º, inciso VIII; art. 14 e seus incisos; e art. 15.

O artigo 3º apregoa em seu inciso VIII:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Este inciso reafirma e complementa o artigo 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, onde consta, dentre os princípios que regem o ensino, “*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*” (BRASIL, 1988). E reafirma e complementa o artigo 211 da Constituição de 1988, cujo *caput* diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os

⁶ Proclamada como a Nova Gestão Pública, a reforma do Estado implantada durante os anos 1990 teve como modelo a reforma realizada na Grã-Bretanha. [...] A transposição do modelo para a realidade brasileira como administração pública gerencial foi defendida como uma mudança de estratégia na gerência, posta em prática por uma estrutura administrativa reformada. [...] O modelo adotado para as políticas sociais, sugerido em documentos de importantes organismos internacionais como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), era a focalização nos mais pobres e a racionalização do gasto público (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino⁷” (BRASIL, 1988).

Para pensar teoricamente a gestão democrática vamos recorrer a Paro (1996), que, contestando os princípios da administração adotados nas empresas capitalistas no âmbito da escola, defende a especificidade da administração escolar pelos fins que se buscam realizar na escola, e pela natureza do processo que envolve essa realização.

Paro (1996) define administração como “a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (Paro, 1996, p.18) E acrescenta: “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem” (Paro, 1996, p.19)

Segundo Paro (1996), a utilização racional de recursos deve considerar a “devida adequação aos fins de todo esforço humano despendido no processo” (Paro, 1996, p. 23), demandando uma coordenação:

Utilizo a palavra *coordenação* muito precisamente para indicar o campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo. Enquanto a *racionalização do trabalho* se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a *coordenação* tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si. (PARO, 1996, p.23)

Ao fazer esta distinção, Paro (1996) quer destacar que uma característica fundamental da relação dos homens entre si: para ser verdadeiramente humana precisa ser de cooperação e não de dominação.

Tendo esta concepção, Paro (1996) lembra que a coordenação do esforço coletivo da comunidade escolar, fundamentada na participação coletiva, deve prever instâncias onde ideias possam ser manifestadas e informações possam ser trocadas.

O pressuposto aqui é que a administração escolar deve estar comprometida com a transformação social: o saber incorporado ao indivíduo [o produto da escola] pode levá-lo “- a partir de uma consciência crítica da realidade - a utilizar também os instrumentos intelectuais de que se apoderou de modo a concorrer para a transformação social” (Paro, 1996, p. 146)

Ajustado com esse compromisso, o artigo 14º da LDB defende a participação tanto dos profissionais da educação quanto das comunidades escolar e local. O artigo estabelece o seguinte:

Art. 14º – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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.

⁷ De acordo com a legislação em vigor no país, é competência dos municípios atuarem prioritariamente na educação infantil e ensino fundamental, enquanto cabe aos estados assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio. No tocante ao Distrito Federal, a lei define que este ente deverá desenvolver as competências referentes aos estados e municípios, ou seja, oferecer toda a educação básica. Quanto ao papel da União, a LDB diz que a esta cabe a organização do sistema de educação superior e o apoio técnico e financeiro aos demais entes federados (Conselho Escolar e o Financiamento da Educação, 2006, p.22).

Este artigo, que se entende ser um complemento do artigo 3º, ratifica a autonomia dos sistemas de ensino para definirem normas de gestão democrática nas unidades escolares, baseadas na participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local.

Isto porque o processo de democratização da gestão educacional e escolar requer mecanismos de participação e decisão na escola, na elaboração de um projeto político-pedagógico que avalie as ações do passado, analise as ações do presente e apresente perspectivas para o futuro da unidade escolar:

A elaboração do projeto político-pedagógico implica um repensar constante no dia-a-dia da escola, seus processos culturais e a forma como ela se encontra estruturada. Isso implica uma participação efetiva dos atores envolvidos na unidade escolar e nos processos educativos, levando-se em conta que o projetar envolve fundamentalmente uma ação colegiada com base na efetivação de modalidades de participação da comunidade nos destinos da unidade escolar, sendo também resultante dos processos de reflexão destinados à construção de uma identidade própria e contextualizada. (DOURADO *et al.*, 2006, p.77-8)

Embora, nesse artigo, se diferencie a participação dos profissionais da educação da participação das comunidades escolar e local, queremos acreditar que a diferenciação tenha o intuito apenas de destacar a importância da atuação de um e outros segmentos para assegurar o processo de democratização da gestão educacional e escolar, tanto nas questões de natureza pedagógica e administrativa quanto nas questões de natureza financeira:

O projeto político-pedagógico da escola, enquanto diretriz basilar do projeto educativo que a escola quer implementar, torna-se um aliado fundamental na autonomia financeira da escola, pois, quando pensado coletivamente, contando com a participação e aprovação do Conselho Escolar, ganha força diante da comunidade e do sistema de ensino. Como o Conselho tem caráter deliberativo e é o órgão fundamental da escola, enquanto núcleo de gestão, a sua participação na construção do PPP é fundamental. (DOURADO *et al.*, 2006, p.78)

A propósito da autonomia escolar, é preciso lembrar que a escola está vinculada às normas gerais do ensino expressas na sua legislação. Mas é preciso lembrar ainda que a unidade escolar conquista a autonomia cotidianamente pela ação coletiva, tanto na elaboração como também na execução do seu projeto político-pedagógico, para implementar o projeto de educação e de escola que a comunidade deseja.

Tomando como referência o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação, através de seu material didático-pedagógico⁸, vamos discriminar de modo resumido as diferentes dimensões da autonomia da escola para conhecer seus limites e possibilidades. São elas: autonomia administrativa, pedagógica, jurídica e financeira.

Autonomia administrativa consiste na possibilidade da escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referente sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO *et al.*, 2006, p.84).

⁸ Referimo-nos aqui ao Caderno 7 – Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil (2006) – elaborado por Dourado *et al.*

A autonomia pedagógica da escola, por sua vez, está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (VEIGA, 1998, p.16-17). Essa dimensão da autonomia refere-se à liberdade da escola no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. (Dourado *et al.*, 2006, p.85)

Autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau etc. A autonomia jurídica da escola possibilita que as normas de funcionamento desta sejam discutidas coletivamente e faça parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola e não por um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino (DOURADO *et al.*, 2006, p.85)

Autonomia financeira refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo. A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. É total quando à escola é dada a responsabilidade de administrar todos os recursos a ela repassados pelo poder público, e é parcial quando a escola tem a incumbência de administrar apenas parte dos recursos destinados, ficando ao órgão central do sistema educativo a responsabilidade pela gestão de pessoal e as despesas de capital. (DOURADO *et al.*, 2006, p.84)

Sobre a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, o artigo 15º da LDB diz o seguinte:

Art.15º – 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.

Analisando os limites da autonomia escolar, Gil (2010) assim se expressa a respeito do artigo 15º da LDB:

O problema é que os secretários de Educação são lentos na implementação desse artigo e permitem graus pequenos de autonomia, seja nas formas de organização burocrática, seja na disponibilização razoável de dinheiro - e, em casos extremos, na escolha de metodologias e conteúdos. Algumas redes, inclusive, optam por distribuir material didático único às escolas, tanto os elaborados por assessores governamentais como os comprados de sistemas privados de ensino. Com isso, os gestores perdem espaço para discutir com a equipe projetos específicos para sua instituição. Vale ressaltar que, por lei, as escolas e os professores podem optar pelo uso dos materiais que considerarem mais coerentes com seus objetivos (GIL, 2010).

Em pesquisa realizada em escola estadual paulista em 2001, sobre a autonomia na gestão da escola pública, Martins (2010) constatou o distanciamento entre as intenções políticas e sua materialização no cotidiano escolar, pois

tanto as medidas legais quanto as orientações normativas que as implementam constituem um paradoxo: ao mesmo tempo que incentivam o exercício da autonomia escolar para elaboração coletiva de seu projeto pedagógico, estabelecem rigorosos procedimentos de organização e funcionamento das escolas, e ampliam sua vulnerabilidade financeira e de recursos físicos e humanos. (MARTINS, 2010, p. 112)

No que se refere especificamente ao financiamento da educação pública no Brasil, Davies (2004) ressalta que as dificuldades se inserem na lógica de privatização do Estado brasileiro que se intensificou com o avanço do neoliberalismo na década de noventa, dentre elas: a isenção fiscal e o subsídio às escolas privadas; o descumprimento da vinculação constitucional dos recursos financeiros⁹; e a própria escassez dos recursos.

No que diz respeito à isenção fiscal e ao subsídio às escolas privadas, elas revelam a interferência de interesses das instituições privadas nos recursos públicos da educação, desfrutando das vantagens e da proteção do Estado.

Quanto ao descumprimento da vinculação constitucional dos recursos, sua fiscalização e controle constituem desafios aos tribunais de conta e ao poder legislativo; e seu efetivo cumprimento ao Ministério Público.

Sobre a escassez de recursos, é unânime a avaliação dos estudiosos da educação de que os gastos com a educação pública no Brasil não são suficientes para atender a demanda com qualidade.

Em que pesem as dificuldades e os desafios apontados, há o reconhecimento de que ocorreram avanços no campo da gestão e do financiamento nos últimos anos, e de que esses recursos, previstos pela Constituição Federal de 1988, tiveram uma importância na ampliação da democracia nas escolas. (Falcão, 2011)

No que se refere particularmente à destinação dos recursos financeiros no âmbito da própria escola, a ampliação da democracia também se realiza no planejamento participativo, isto é, no planejamento das ações e no estabelecimento das prioridades que garante a utilização racional daqueles recursos:

Isso quer dizer que o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades, dos objetivos e de como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançar esses objetivos, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para alocação de novas verbas. (DOURADO *et al.*, 2006, p.60)

No que se refere à gestão escolar em geral, Martins (2010), em pesquisa mencionada anteriormente, mostrou que, embora houvesse um distanciamento entre as intenções políticas e sua materialização no cotidiano escolar, a construção da verdadeira autonomia ocorria nas relações tecidas no cotidiano:

Foi possível observar, por exemplo, que a equipe de direção da unidade em pauta, diante da amplitude das demandas para que a escola cumpra um conjunto normativo e legal cada vez maior, buscou soluções singulares para resolver problemas administrativos, financeiros e pedagógicos. O exercício e desenvolvimento de sua autonomia coletiva se ampliaram na proporção em que o exercício e desenvolvimento da autonomia de cada um dos atores envolvidos nas relações cotidianas também se ampliou (MARTINS, 2010, p. 121).

⁹ A vinculação constitucional de recursos financeiros consiste na fixação de um percentual mínimo da receita de impostos, incluindo a proveniente de transferências, a ser aplicado na manutenção e no desenvolvimento nos sistemas educativos pelas diferentes esferas governamentais: a União, os Estados e os Municípios. A Constituição de 1988 fixou este percentual em, pelo menos, dezoito por cento pela União, por ano; e em, pelo menos, vinte e cinco por cento pelos Estados e Municípios, por ano.

1.3 A gestão escolar numa abordagem participativa

De acordo com Saviani (2006), a orientação que configurou o texto da LDB foi compatível com o “Estado mínimo”, onde a retração da ação do Estado permite que as políticas sociais fiquem subjugadas aos interesses econômicos sobretudo do grande capital. Daí que, para o autor, foi uma “LDB minimalista” (Saviani, 2006, p.200).

No entanto, retomando o que dissemos no início deste capítulo, o processo de democratização da escola pública brasileira teve momentos de avanço e momentos de retrocesso, até mesmo tendo se caracterizado como um processo contraditório.

Assim, no período de redemocratização do país, diversos fóruns internacionais e regionais se realizaram para discutir as possíveis reformas no sistema educacional dos países com maiores taxas de analfabetismo, entre eles o Brasil.

Destes fóruns, como a Conferência de Jomtien (em 1990, na Tailândia), que foi patrocinada pelo Banco Mundial, advieram recomendações que se configuraram, no Brasil, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e no Plano Nacional de Educação (1998), os quais desencadearam ações importantes na esfera educacional no país: para universalizar o acesso à educação e promover a equidade (Nogueira, 2001 *apud* Souza e Faria, 2004), para mudar o modelo de gestão da educação (Freitas, 1998 *apud* Souza e Faria, 2004) e para definir competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e financiamento da Educação Básica (Abicail, 2001 *apud* Souza e Faria, 2004).

Contraditoriamente, o Estado brasileiro, seguindo as recomendações dos fóruns internacionais, passou a adotar uma racionalidade financeira, o que se refletiu na redução de gastos públicos, e numa crescente abertura do país ao capital estrangeiro (Souza e Faria, 2004), permitindo, desse modo, a privatização da área educacional.

De acordo com Oliveira (2015), as ações empreendidas na esfera educacional, as reformas educacionais dos anos noventa, “apesar de orientadas pelo neoliberalismo justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política” (Oliveira, 2015, p. 631).

Para Telles (1987):

Os indicadores da novidade que os movimentos dos moradores de periferia pareciam revelar eram dados por práticas reivindicatórias que escapavam dos esquemas tradicionais do clientelismo político: por práticas associativas em que parecia ausente a ação diretiva e hegemônica de grupos organizados de esquerda; por formas de organização articuladas a partir de interesses imediatos referentes às condições de vida e moradia e desvinculadas de instituições do Estado e partidos oficiais (TELLES, 1987, p.56).

Assim, ao recusar “condições de vida experimentadas como situações de privação, de injustiça, de exploração e de opressão, as camadas populares elaboraram a noção de direitos e se fizeram reconhecer como sujeitos políticos nas lutas por suas reivindicações” (Yukizaki, 2002, p.7).

Oliveira (2015), fundamentando-se no conceito de Estado burocrático-autoritário do cientista político Guillermo O'Donnell, afirma que a noção de direitos, embora associada à noção de cidadania em uma sociedade capitalista, traz benefícios para o conjunto da população, particularmente no campo da educação:

Esta sociedade que se erigiu fundada na noção de direitos contra uma estrutura de privilégios tradicionais sinalizou historicamente para a construção de relações mais justas e equitativas, mesmo considerando os limites que essa noção carrega. A educação constituiu-se, nesse modelo social, em um direito elementar, porta de

entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

Costa e Silva (1998) consideram a educação uma prática social, que pode contribuir para o processo de democratização, e para a construção de um projeto social, articulado com os interesses coletivos. Para estes autores, é importante destacar que a escola não pode sozinha dar conta deste processo, uma vez que ela está inserida num contexto social mais amplo, mas ela será mais um elemento indispensável para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária:

Neste contexto, a educação, na qualidade de uma prática social, pode prestar sua parcela de contribuição ao processo de democratização da sociedade brasileira e à construção de um projeto social comprometido com os anseios da maioria. Em que pese a escola não construir sozinha uma alavanca de transformação da sociedade, o seu concurso é essencial para a construção e consolidação de uma sociedade justa. São evidentes os seus limites, mas não se forja uma sociedade democrática sem a sua efetiva participação. Ela é, sem dúvida, um dos mecanismos viabilizadores de um modelo societal equânime. (COSTA E SILVA, 1998, p. 104).

Bruno (2013), ao constatar o aparecimento de centros de poder transnacionais, no estágio atual do capitalismo, defende o desenvolvimento de ações coletivas no interior das próprias organizações, associando-as à melhoria da qualidade da educação:

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. (BRUNO, 2013, p. 44).

Rossi (2001), ao levar em conta as condições políticas legais e institucionais de participação inauguradas com a LDB – artigos 14º e 15º, chama a atenção para o que chamou de “estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo”, que são

estratégias reguladoras – de demandas externas de trabalho de grupo e de participação (dos pais, alunos, professores) no sistema educativo – que vêm sendo apressadamente generalizadas enquanto argumentos *democráticos* entre os agentes da educação, contribuindo para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas (ROSSI, 2001, p.94).

Neste contexto,

o Estado pode ir se retirando do protagonismo das Políticas Sociais, do sistema público de ensino, para ser árbitro de um jogo onde parece não tomar partido: garante a competência dos *atores*, reduzindo as distâncias entre consumidores (pais, alunos e comunidades locais) e produtores de serviços da educação [escolas e professores] (ROSSI, 2001, p.94).

Também Libâneo *et al.* (2007) fazem uma distinção entre duas perspectivas de gestão escolar, que se fundamentam em princípios antagônicos: a perspectiva neoliberal ou técnico-científica; e a perspectiva sociocrítica ou participativa.

Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar

boa parte da responsabilidade do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses e de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNEO *et al.*, 2007, p. 295).

De acordo com Paro (1998),

a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de **democracia social** (PARO, 1998, p.6, grifo do autor).

No entanto, Souza (2009) adverte para a normalização e normatização de espaços e formas de participação, com o propósito de se ter mais controle sobre ela. Cita como exemplo o Conselho de Escola, onde o disciplinamento da participação da população quer impedir “as ações inusitadas, que poderiam surpreender e pressionar os governantes da coisa pública” (Souza, 2009, p.134)

Considerando que a gestão escolar pode ser um local onde ocorram processos de disputa e dominação, Demo (1996) alerta:

Participação é o processo histórico de conquista das condições de autodeterminação. Participação não pode ser dada, outorgada, imposta. Também nunca é suficiente, nem é prévia. Participação existe, se e enquanto for conquistada. Porque é processo, não produto acabado. (DEMO, 1996, p.97)

Corroborando esta perspectiva, Libâneo *et al.* (2007) afirmam:

o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO *et al.*, 2007, p. 329).

Ao analisar o discurso de conselheiros escolares de três escolas municipais do Cabo de Santo Agostinho/PE, Marques (2012) constatou a construção de relações democráticas na escola a partir da cultura da organização escolar, ainda que a gestão da escola pública houvesse sido implantada segundo os princípios neoliberais. Com base no princípio de que as relações democráticas se consolidam a partir das práticas cotidianas, Marques demonstrou a existência de um campo político nas mesmas:

Mesmo sendo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática no sistema educacional público brasileiro abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política (MARQUES, 2012, p.1178).

O fato de que os componentes da comunidade escolar são portadores de suas próprias visões de mundo condicionam de forma significativa as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais desenvolvidas na escola:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas (LIBÂNEO *et al.*, 2007, p. 319).

No entanto, Marques (2012) lembra que a cultura escolar não é algo perene “na medida em que ela é construída pelas pessoas que fazem a escola, ou seja, pela comunidade escolar e esta se modifica através do tempo” (Marques, 2012, p.1190).

Rossi (2001) reconhece que as práticas de gestão têm um caráter educativo, embora também reconheça que “a natureza da prática da gestão é contraditória e ambivalente – ora é mais desafiadora, ora mais legitimadora de grupos de interesses, ora, as duas coisas” (Rossi, 2001, p.94), o que conduz a uma tensão entre “a educação política e a política educativa, entre educadores e Estado” (Rossi, 2001, p.94):

A participação e o diálogo democráticos não estão prefigurados, mas representam um exercício democrático de participação decisória que é lento, processual e conflituoso, por lidar simultaneamente com o conflito de interesses (de classes, partidos, grupos) e de valores culturais tais como crenças, regras (in)visíveis da regulação, pontos de vista diferentes, (res)sentimentos (raivas, hostilidades, solidariedade) (ROSSI, 2001, p.95).

2 CAPÍTULO 2

A ESCOLA DO CAMPO E SUAS ESPECIFICIDADES

“A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (...)” (CALDART, 2002, p.24).

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, é relevante situarmos neste capítulo a escola pública brasileira em um dos contextos em que ela se faz presente: o campo; e ainda tentar revelar de que forma o Movimento de Educação *do* Campo se constituiu numa perspectiva de se diferenciar, e, sobretudo, de se contrapor aos objetivos que o projeto neoliberal, através da educação tradicional, a chamada educação rural voltada para as populações do campo, traz em seu bojo.

2.1 A Educação *do* Campo e o processo de ressignificação do rural¹⁰

A partir de meados do século XX, com o fortalecimento do processo de industrialização do país, as formas de produção do campo foram vinculadas ao modo de produção capitalista e aos contextos urbanos. Neste sentido, a lógica da produtividade definida pelo capital agrário-exportador levou à concentração da propriedade da terra. É o que diz Ribeiro (2013): “a expropriação da terra associada à apropriação do trabalho está implícita na configuração que assume o capital, enquanto relação social, impondo o mundo urbano sobre o mundo rural e o subordinando”. (Ribeiro, 2013, p. 675)

Como vimos no capítulo 1, o receituário neoliberal, ao se contrapor à qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, determina a reestruturação das políticas sociais levando à mercantilização dos direitos sociais, o que veio (e vem) firmar a exclusão social da população do campo, a qual foi secundarizada, e até mesmo relegada ao esquecimento.

Foi o que aconteceu com as políticas educacionais, como registrou Cavalcante (2010):

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de “guardar” para poucos os possíveis louros que o “desenvolvimento” poderia trazer. Para o rural, pouco restava senão fugir do determinismo da vida sem rumo, ou ficar para fixar-se nos rumos que este bicho

¹⁰ “A reinvenção de rural em campo é aqui também chamada de ressignificação pois incide no contexto da linguagem e do imaginário, logrando inverter a hierarquização de espaços e de atores.” (MARSCHNER, 2011, p. 42). Assim, a luta pela Educação do Campo é expressão dessa ressignificação pois “passa a focar o campo como um todo como um espaço pedagógico, promovendo um amplo debate acerca do desenvolvimento. Dá-se assim uma ressignificação do espaço social e das práticas de seus atores”. (MARSCHNER, 2011, p.46)

moderno do “desenvolvimento urbano”, delegava ao seu “quintal” (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Marschner (2011) mostra que a “ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a organização e funcionamento da escola neste espaço” levou ao “problema estrutural da injusta escolarização no país”. (Marschner, 2011, p. 45)

Segundo Campos e Lobo (2011, p. 79) a população trabalhadora rural sempre foi vista como “alvo de colonização” e de “adaptação”, devendo acomodar-se à expansão capitalista. As autoras mostram que as tentativas de constituição de uma “educação rural” ao longo do século XX em nosso país têm características que permanecem até os dias de hoje, tais como:

- a) a implementação de rede de ensino precária, na maior parte das vezes unidocente, marcada por infraestrutura insuficiente; b) concepção de escola e de currículo referenciados nos parâmetros da escola urbana, desconhecendo e rejeitando os repertórios culturais e identitários dos sujeitos trabalhadores do campo; c) formação de professores deficiente e não adequada à realidade, acrescida de ausência de materiais didáticos contextualizados; d) perspectiva educacional de adaptação desses indivíduos à formação de mão de obra, tendo em vista a necessidade da reprodução capitalista (CAMPOS e LOBO, 2011, p. 80).

A educação *para o campo*, que reflete a submissão do campo à cidade, direciona, então, para estas populações projetos educacionais urbanocêntricos, chamados por Perruso e Narvaes (2014) de “projetos para o campo”, que acabam por rejeitar a identidade e a cultura dos povos do campo, com o pressuposto de que o mundo rural é atrasado e arcaico. Segundo a lógica do capital, de submissão dos trabalhadores do campo ao modo de produção dominante, dizem Perruso e Narvaes (2014):

A ênfase nos “projetos para o campo”, em oposição a uma Educação do Campo, remete à dominação do campo pela cidade inaugurado pelo capitalismo moderno industrial e depois mantido pelo capitalismo contemporâneo de viés financeiro e globalizado. Dominação esta que se constitui em mais uma faceta da dominação maior exercida pela burguesia sobre os trabalhadores. A integração de grupos sociais rurais – muitas vezes partícipes de outras modalidades societárias (trabalhos comunais tradicionais, campesinato, agricultura familiar e tantas outras) – aos modos de vida modernos e contemporâneo implica em processos pedagógicos e sistemas educacionais nos quais se efetiva a subordinação dos trabalhadores do campo ao status quo capitalista (PERRUSO e NARVAES, 2014, p. 73).

No entanto, no final do século XX, os debates em torno da educação *do campo*¹¹ foram intensificados, através dos fóruns e de movimentos sociais constituídos pelas entidades representativas das populações do campo, embora saibamos que movimentos de resistência destas populações tenham ocorrido no modelo agrário-exportador desde a colonização.

Segundo Molina & Freitas (2011a): “Nos últimos treze anos, o cenário educacional brasileiro passou a ser ocupado por sujeitos coletivos que não haviam ainda protagonizado este espaço: os movimentos sociais do campo” (p.17). Esta organização civil, que ficou

¹¹ Martins (2012) destaca a sutileza linguística que é também ideológica: **do** campo e não **no** campo. Acrescenta ele: “*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” (MARTINS, 2012, p. 117-118).

conhecida como Movimento de Educação *do* Campo, desencadeou um processo nacional de luta pela garantia dos direitos dessas populações, onde junto às reivindicações de direito à terra estava a luta pelo direito à educação.

Borges e Silva (2012) afirmam que:

A Educação do Campo representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos: civis, sociais, políticos, principalmente pela terra associado às condições dignas de vida. Neste sentido, uma das reivindicações marcantes no processo de luta dos movimentos sociais do campo é a construção de um projeto de Educação, organizado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (BORGES E SILVA, 2012, p. 212).

Marschner (2011) ressalta que a Educação *do* Campo, mais que debater questões pedagógicas, transcende as demandas educacionais, caracterizando-se como um amplo debate sobre o espaço rural, desdobrando-se em ações e reivindicações que visaram ressignificar o espaço rural, diante de suas especificidades. Segundo o autor, os debates acerca deste fenômeno questionavam o conceito de desenvolvimento, de políticas públicas e, ainda, o conceito de escola para estas populações:

Há cerca de 10 anos iniciou-se no Brasil, por iniciativa de sindicatos, ONGS e movimentos sociais camponeses, um conjunto de debates envolvendo desde os conceitos vigentes de desenvolvimento, políticas públicas, até o conceito de escola para as populações rurais. Na medida em que esse debate ganhava contornos mais claros, começava a se falar de “Educação do Campo”. Nos sucessivos debates a Educação do Campo (E. do C.) passa a representar mais do que uma demanda por escolas nas comunidades rurais, assumindo uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações visando a *ressignificação* e transformação do rural. Um sinal claro desse processo dá-se já no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a idéia do “rural” substituindo-a por “campo” como um conceito mais apropriado de espaço (MARSCHNER, 2011, p. 41).

E que espaço é este? Quem são as pessoas que dele se originam e nele convivem? Para essa contextualização trazemos dois excertos relacionados às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: o Parecer CNE/CEB 36/2001 aprovado em 04 de dezembro de 2001; e a Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002, que tratam das especificidades e do significado da educação do campo e da escola 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, caíçaras, 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. (Parecer CNE/CEB 36/2001, p.1)

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. (Resolução CNE/CEB 1/2002, artigo 2º, Parágrafo Unico)

Trazemos, ainda, um excerto do Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010 - que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA – identificando os sujeitos da educação do campo:

populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (item 1 do parágrafo 1º do artigo 1º)

Todos esses textos legais amparam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), particularmente no artigo 28, que diz o seguinte:

Art. 28. 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.

Para Marschner (2011), “o artigo 28 é inovador por respeitar a diversidade sociocultural, fazendo a organização escolar para as peculiaridades do contexto escolar uma questão pedagógica central” (Marschner, 2011, p.46), o que foi considerado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002); e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 4/2010).

Campos e Lobo (2011), reiterando o que já havia dito Miguel Arroyo, mostram que a constituição das políticas públicas e das novas formas de direito resultaram das lutas dos movimentos sociais do campo:

Essas lutas dos movimentos sociais – e também sindicais – do campo trazem, além do empoderamento dessas formas de organização e do protagonismo desses sujeitos do campo, a expressão da efetiva contribuição dos movimentos para a constituição de políticas públicas e de novas formas de direito (e de sujeitos de direito) (CAMPOS e LOBO, 2011, p. 81).

Para Marschner (2011), com o trabalho na terra os camponeses não apenas realizam a produção, mas apreendem a natureza cognitivamente e simbolicamente. Fundamentando-se em Ellen e Klaas Woortmann, Marschner afirma que o trabalho, “além de ser um encadeamento de ações técnicas, é também um encadeamento de ações simbólicas”. (Marschner, 2011, p.47)

É neste sentido que “o campo se ressignifica como espaço pedagógico”. (Marschner, 2011, p.47)

Assim, Molina e Freitas (2011a) podem conceber a escola do campo como “uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios”. (Molina e Freitas, 2011a, p.24)

Partindo da experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) Caldart (2004) afirma que o princípio educativo de sua pedagogia é o próprio movimento, e que um novo sentido para o trabalho no campo “já começa no acampamento e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado” (Caldart, 2004, p. 101)

Para ela:

Em si mesmo, o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu

vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... (Caldart, 2004, p. 101)

Com o mesmo sentido, Paulo Freire (1979) já dizia que o homem, integrado em seu contexto, “constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (Freire, 1979, p. 20):

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre).(Freire, 1979, p. 20).

Para Paulo Freire, “os homens e as mulheres se redescobririam como produtores de cultura, compreenderiam a relação do ser humano com a natureza e a possibilidade de transformarem o mundo por seu potencial criador” (Pereira e Pereira, 2010, p.77)

A Educação *do* Campo tem suas raízes na Educação Popular da década de 60, que se constituiu na resistência e na luta para transformar a educação num instrumento de libertação da classe trabalhadora do campo.

Tendo como precursor Paulo Freire, a Educação Popular de resistência surgiu através daqueles que viam na educação seu potencial de transformação: “educadores populares que questionavam o potencial pedagógico politizador da escola formalmente instituída e acreditavam que frequentá-la não garantia a qualidade de formação dos sujeitos desprivilegiados da sociedade capitalista brasileira”. (Cavalcante, 2010, p.555).

Passados quarenta anos, as lutas sociais empreendidas pelos sujeitos coletivos articulados no Movimento de Educação do Campo vêm conquistando alguns avanços, expressos na legislação. Já mencionamos a Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB 4 de 13 de julho de 2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010, que dispôs sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Outros dispositivos legais importantes são: o Parecer CNE/CEB 1 de 2006 (homologado e publicado no Diário Oficial em 15 de março de 2006), sobre os dias considerados letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); e mais recentemente a Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que estabeleceu condições para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – que nos interessa particularmente neste estudo - a inclusão da Educação do Campo como uma modalidade da Educação Básica (artigo 27 da Resolução CNE/CEB 4/2010) define orientações para a organização da ação pedagógica, reproduzindo o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96):

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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. (artigo 35 da Res.4/2010)

Como bem destaca Campos e Lobo (2011), embora nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, já estivessem “apontadas as incumbências dos diversos entes da Federação (União, Estados, Municípios) na

implementação da Educação do Campo” (Campos e Lobo, 2011, p.88), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, ao institucionalizarem a educação do campo como uma modalidade da Educação Básica, impõem o reconhecimento das escolas do campo como uma realidade específica; e, dessa maneira, “encaminha[m] que os sistemas de ensino busquem se estruturar para atender a esta nova demanda”. (Campos e Lobo, 2011, p.88)

2.2 A gestão escolar nas escolas do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002), como um dos marcos legais que traduzem uma conquista dos movimentos sociais em prol de uma Educação *do* Campo, nos seus artigos 10 e 11, estabelecem que o projeto institucional da escola do campo deve garantir a gestão democrática, através de estratégias que viabilizem e fortaleçam as “relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (artigo 10), firmando o que diz o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente.

Estes dispositivos legais visam a consolidação da autonomia das escolas do campo e o fortalecimento dos conselhos em prol de um projeto de desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida, de modo a possibilitar condições dignas de vida à sua população. Tanto a consolidação da autonomia das escolas do campo quanto o fortalecimento dos conselhos exigem uma abordagem solidária e coletiva das demandas sociais do campo e a elaboração de propostas pedagógicas em um processo de autogestão das unidades escolares.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 4 de 13 de julho de 2010), em seu Capítulo III, trata da gestão democrática e da gestão da escola. O artigo 54 deste Capítulo estabelece a conformidade da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola às condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. O que significa

distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida. (§ 1º do artigo 54)

Significa também que a escola

deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (§ 3º do artigo 54)

O artigo 55 deste Capítulo discrimina as dimensões em que a gestão democrática da escola se concretiza, merecendo sua citação integral:

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola mediante:

I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;

II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;

III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;

V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;

VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade.

Para Martins (2012), cooperativas, sindicatos e associações expressam a organização da população do campo, “e o próprio conceito de comunidade é mais intenso”. (Martins, 2012, p. 122). Portanto, trazer a comunidade camponesa para uma participação efetiva na esfera administrativa da escola poderá contribuir para ações afirmativas de desenvolvimento local:

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. (MARTINS, 2012, p. 123)

Maschner (2011) concebe na educação do campo um ser humano “que interage com os processos naturais pelo trabalho na terra”. (Maschner, 2011, p.46) Também Luzzardi *et al.* (2010) reconhecem que a experiência que marca o homem/a mulher do campo “é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas”. (Luzzardi *et al.*, 2010, p. 225)

Neste sentido, a escola do campo tem características singulares que tornam possível que as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu âmbito estejam interligadas com a vida da comunidade do seu entorno. Como diz Gracindo (2006):

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

Por outro lado, a dinâmica dos movimentos sociais lança, de acordo com Campos e Lobo (2011), um desafio ao diálogo entre eles próprios e os sistemas de ensino:

O maior desafio nos parece ser o fato de, neste processo de crescente institucionalização da Educação do Campo, vermos como ficarão as experiências de educação popular trazidas pelos movimentos sociais: em que medida serão eles integrados à rotina e aos projetos das redes oficiais de ensino? Como se comportará a escola do campo entre a integração sistêmica e as heranças das experiências das lutas sociais? (CAMPOS E LOBO, 2011, p.89)

Para as autoras, cabe aos movimentos sociais elaborarem, com a colaboração de seus educadores, um novo projeto educativo que se constitua em um paradigma para a educação do campo, considerando que os saberes escolares são saberes sociais, e, portanto, produzidos nas relações sociais.

Lembrando que a característica própria dos movimentos sociais é sua vinculação aos direitos, Arroyo (2007) afirma que suas lutas não apenas desejam a universalização dos direitos, mas sua redefinição:

Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. (ARROYO, 2007, p.162)

Neste sentido, Molina e Freitas (2011) relacionam as principais dificuldades que se colocam para a educação do campo, relacionadas ao Movimento de Educação do Campo:

formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos. (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 17)

No que se refere ao projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social, as autoras compreendem que a prática educativa nas escolas do campo deve colaborar para o fortalecimento das lutas camponesas no contexto da resistência à expansão capitalista em seus territórios.

No que se refere à articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico, as autoras compreendem que os saberes e fazeres dos camponeses trazidos para a escola devem levar à produção de um novo conhecimento que os ajude na elaboração crítica da realidade para intervir sobre ela,

No que se refere aos processos de ensino-aprendizagem da educação do campo, Antonio e Lucini (2007) os concebem como uma prática social e política em que se colocam em xeque as relações pedagógicas construídas e permeadas por uma tradição educacional, na medida em que se reconhece um vínculo orgânico entre a formação escolar e a inserção social dos sujeitos do campo.

Assim, por conceberem a educação popular como um campo de luta social, os autores concluem que

As opções que buscam reorganizar os currículos das escolas do campo, em seus aspectos de participação coletiva não apenas restritas ao planejamento curricular, mas também aos elementos didático metodológicos, são dimensões sócio-educativas situadas na dinâmica permanente da decisão do ensino e da aprendizagem. (ANTONIO e LUCINI, 2007, p.186)

Sendo estas as dificuldades que se colocam para a educação do campo, e que se constituem em desafios a serem enfrentados pela gestão escolar nas escolas do campo,

passaremos ao estudo da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista, localizada na Ilha do Campompema, município de Abaetetuba - PA.

3 CAPÍTULO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: NO CAMINHO DAS ÁGUAS.

3.1 O Município de Abaetetuba

Abaetetuba é um dos 144 municípios do Estado do Pará, localizado na região nordeste do Estado, pertence à Mesorregião do nordeste paraense e à Microrregião de Cametá, estando sua sede municipal referenciada pelas coordenadas geográficas 01°43'24"S-48°52'54"W, precisamente no estuário dos rios Pará e Tocantins, onde esses dois rios formam a Baía de Marapatá, na região Tocantina. Possui uma área de 1.090km², um território topográfico bastante acidentado com a presença de diversas ilhas, igarapés, furos, baías, praias e costas formando assim a região ribeirinha ou região das Ilhas de Abaetetuba (SEPOF, 2011).

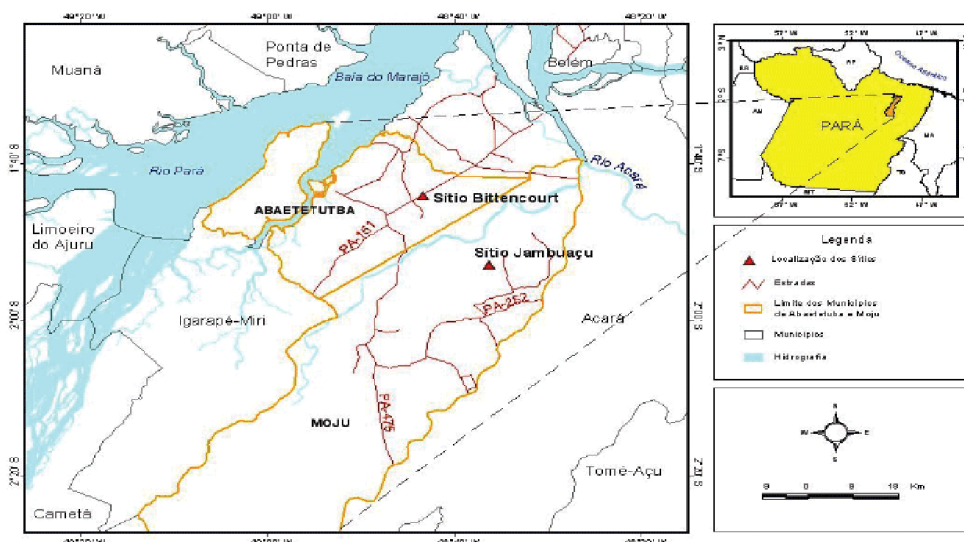


Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2015.

Segundo o último censo o município possui uma população de 150.431 habitantes, sendo o sexto município mais populoso do Estado (IBGE, 2015). Conhecido como a “*Pérola do Tocantins*”, é uma região cheia de peculiaridades, começando por sua geografia, com uma atenção especial para a zona rural, constituída de 35 colônias (ramais e estradas) e 72 ilhas, dentre as quais destacam-se as três maiores: a ilha do Capim, a ilha do Sirituba e a ilha do Campompema (SEPOF, 2011).



Foto 1: Vista panorâmica do município de Abaetetuba-PA.

Fonte: Blog do Ademir Rocha, 2011.

Atualmente, o município se destaca no cenário nacional pela confecção dos brinquedos e artefatos de miriti¹² e pelo alto nível de organização e luta dos movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba - MORIVA, que tem conseguido trazer uma nova perspectiva de vida para as populações ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba; o Sindicato Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTR; a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA; Associação Ribeirinhos Quilombolas de Abaetetuba - ARQUIA; e as lideranças religiosas.



Foto 2: Brinquedos de Miriti

Fonte: Valdeli Costa (artesão), 2015.

De acordo com o levantamento socioeconômico feito nas Ilhas de Abaetetuba, pelo IBGE, no ano de 2012, há 72 ilhas localizadas no município, com aproximadamente 43.806

¹² O miriti é um material leve retirado de uma palmeira amazônica que permite ser cortado, moldado e colado, da mesma maneira que o isopor, por isso alguns o chamam de isopor amazônico. Disponível em: <http://expedicaopara.com.br/cultura/brinquedos-de-miriti/>

habitantes residindo às margens dos rios, furos e igarapés, sendo que essa população vive basicamente do extrativismo em áreas de assentamentos criadas pelo INCRA. Cada ilha é formada por uma comunidade, destas 20 são comunidades quilombolas¹³.

Uma dessas ilhas é a ilha do Campompema, que está localizada próxima à cidade de Abaetetuba, distando desta em torno de 10 km em linha reta, saindo do porto, sendo o transporte fluvial o único meio de acesso dos ribeirinhos para a zona urbana, são embarcações de pequeno a médio porte, denominada por eles de “rabetas”, “rabudos” e barcos “freteiros”

3.2 A comunidade da Ilha do Campompema.



Imagem 1: Ilha do Campompema – Abaetetuba/PA.

Fonte: Google Imagens de Satélite, 2017.

A ilha do Campompema, onde localiza-se a EMEIF São João Batista, objeto deste estudo, fica a sudoeste do município, e está subdividida em quatro ilhotas (Campompema 1, 2, 3 e 4), cujas áreas somam 471.966 ha, e estão organizadas em três setores: **setor baixo**, que compreende Campompema 4 e parte do Campompema 3; o **setor alto**, que abrange o Campompema 1 e a outra parte do Campompema 3, e o **setor meio**, que abrange o Campompema 2 (SEPOF, 2011).

¹³ Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade. Até março de 2013, a Fundação Cultural Palmares certificou 2040 comunidades quilombolas, presentes nas cinco regiões do país, com maior concentração nos Estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>

3.2.1 População

Correa (2016) contextualiza, de forma geral, a formação das populações ribeirinhas no município de Abaetetuba, Pará, o que nos possibilita uma percepção da população da comunidade em que está localizada a EMEIF São João Batista:

As populações das comunidades ribeirinhas do Município de Abaetetuba são formadas em sua maioria por paraenses, numa relação em que as posses, principalmente da terra, vão passando de geração em geração. A maioria das pessoas dessas comunidades ribeirinhas são descendentes do processo de mestiçagem ocorrido em todo o Brasil, e ainda da contribuição trazida pelos nordestinos que chegaram ao Pará durante o processo de ocupação da Amazônia paraense, principalmente atraídos pelo mercado da extração do látex. Assim, as novas famílias vão sendo constituídas a partir da junção desses povos com os nativos da região, principalmente descendentes de índios e dos filhos de ex-escravos, que em fuga das grandes fazendas se instalam no interior da floresta, em sua maioria à margem dos rios e passaram a formar novas comunidades (CORREA, 2016, p. 22-3).

A população da Ilha do Campompema, de acordo com o MORIVA, está estimada em 986 habitantes, que ocupam uma área de 471.966 ha, agrupados em vilas com cerca de 20 moradias (cada uma), a maioria destas casas construídas em madeira. Trata-se de uma área de reforma agrária de Assentamento do Incra.



Foto 3: Residência Ribeirinha, Abaetetuba-PA.
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016.

3.2.2 Fonte de Renda

A fonte de renda durante a década de 40 era essencialmente a extração do látex, quando o trabalho nos seringais se dava até somente o processo de defumação, pela falta de conhecimento dos processos seguintes. Com a chegada dos engenhos de fabricação de cachaça na ilha, na década de 50, cresceu a geração de emprego. Num tempo em que o município de Abaetetuba ficou conhecido por “Terra da Cachaça” (PEREIRA, 2014).

Atualmente a maioria das famílias da comunidade são de origem economicamente baixa. A fonte de renda de seus moradores advém basicamente das atividades como a monocultura do açaí e do artesanato de matapi, miriti e crochê. Existem, ainda, outras atividades laborativas como: extrativismo, pesca, agricultura, carpintaria, e ainda, comércio,

serviços braçais, domésticos ou mercado informal (ambulantes), para aqueles moradores da ilha que se deslocam diariamente para trabalharem na zona urbana.



Foto 4: Ribeirinho abaetetubense desenvolvendo atividade econômica de pesca.
Fonte: Blog do Prof. Historiador Ademir Rocha, 2011.

3.2.3 Saúde

Na comunidade do Rio Campompema não existe posto de saúde, nem profissionais da área, tendo, seus moradores, que recorrerem à sede do município (zona urbana) para usufruírem deste serviço. Também não existe orientação e informação à população quanto à prevenção de doenças, e cuidados básicos de higiene.

Segundo informações do líder da comunidade, muitos casos de doenças são tratados com os conhecimentos empíricos dos moradores mais antigos, principalmente através do uso de plantas medicinais.

3.2.4 Cultura

A comunidade da ilha do Campompema possui uma cultura muito diversificada, herdada dos negros africanos trazidos como escravos para a região em 1760, e da chegada dos camponeses do Nordeste brasileiro em 1870, por conta da expansão da produção da borracha (HIRAOKA, 1993). Com a junção destas culturas com a já preexistente na região, formou-se, segundo o autor, uma cultura híbrida, uma diversidade de conhecimentos e práticas traduzidas nas manifestações culturais da região.

Ainda há resquícios, de manifestações culturais, observados durante o tempo da realização da pesquisa, e através de conversas com a liderança comunitária e a gestora escolar, segundo o sr. Zé Maria (líder da comunidade), são “raros”, comparados com o passado: *“elas não são mais tão frequentes como no passado, e algumas nem existem mais”*. Aquelas que ainda sobrevivem são as ligadas à crença religiosa da população da ilha, como os

famosos círios fluviais e os festejos dos santos católicos: São João Batista, São Pedro e São Benedito, inclusive com ladainha rezada em latim, uma herança, segundo o Sr. Zé Maria, dos padres jesuítas.



Foto 5: Círio Fluvial, região das ilhas de Abaetetuba, PA.
Fonte: Arquivo Pessoal, 2016.

Observou-se que os princípios e valores morais têm seus fundamentos nas diretrizes religiosas, principalmente da religião católica, as quais norteiam o comportamento e as relações sociais da comunidade escolar da EMEIF São João Batista. Uma professora entrevistada confirmou que todos os servidores desta escola são católicos.

É importante mencionar que durante o período em que estivemos realizando a pesquisa na comunidade, no mês de junho, é comum acontecer a festa do padroeiro da comunidade São João Batista, quando a escola paralisa suas aulas para envolver-se nas ações desta festividade. Porém, no ano de 2017, pela primeira vez, não houve festejos devido à morte de um membro da comunidade.

3.2.5 Educação

Segundo informações colhidas na análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, e ainda durante a pesquisa onde moradores contam que, na década de 70, a liderança comunitária da época, junto com os religiosos que desenvolviam trabalho de evangelização e entre outras ações sociais na comunidade da Ilha do Campompema contrataram uma professora leiga com intuito de alfabetizar as crianças da comunidade. As aulas eram ministradas nas residências das famílias da comunidade e o material didático era fornecido por estes religiosos. Esta professora recebia apenas uma gratificação, oriunda da coleta que os pais faziam entre si, e era ela que fazia a merenda escolar com os alimentos que as crianças traziam, como: a farinha, o arroz, o camarão, o açaí, o miriti, e outras frutas regionais. Quanto à educação dos adultos, esta acontecia de forma precária, através da colaboração dos jovens da comunidade.

Com a implementação das Comunidades Eclesiais de Base - CEB's e da AMIA, na década de 80, entidades que organizaram as lutas das comunidades ribeirinhas no município, e ampliaram os debates sobre a precariedade do ensino na região das ilhas, é que foram contratados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC os primeiros

professores para ministrar as aulas do ensino fundamental na comunidade, que ocorriam no barracão de uma família tradicional da comunidade, em turmas multisseriadas e em condições físicas e pedagógicas precárias. Naquela ocasião a merenda escolar era fornecida pela AMIA. Com o evento do concurso público, em 1992, aconteceu a regularização dos professores da educação infantil e ensino fundamental, ou seja, os professores foram efetivados através de concurso público, porém ainda com a mesma infraestrutura precária.

Já no final da década de 90, com o fortalecimento das mobilizações da comunidade escolar e local, no contexto do processo de democratização do país, conseguiu-se angariar recursos financeiros para a compra do terreno onde funciona atualmente a escola. Após muitas pressões dos movimentos sociais, presentes na comunidade, foi que se conseguiu, junto à prefeitura municipal, recursos para a construção do prédio onde hoje funciona a escola, a qual foi inaugurada em 2002.

Segundo o Sr. Zé Maria, líder comunitário, a educação atualmente está um pouco mais acessível para a população da ilha, pois conta com uma escola municipal de ensino infantil e fundamental, com uma boa infraestrutura: com transporte escolar e com profissionais bem preparados (todos com formação de nível superior).

Contudo, ressalva que, por não contar com uma educação direcionada para a população do campo, muitos alunos se evadem, uma vez que não têm como conciliar estudo e trabalho, já que a maioria ajuda os pais nas atividades laborativas, de sustento da família.

No entanto, faltam escolas estaduais na região das ilhas, responsáveis por ofertar o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio, o que faz com que o aluno, a partir do 6º ano do ensino fundamental, tenha que se deslocar para a zona urbana para poder prosseguir em seus estudos. Isso leva as famílias a entregarem seus filhos a outras famílias, e a pessoas desconhecidas, moradoras da zona urbana, acarretando inúmeras consequências negativas para estes adolescentes e suas famílias, como: desligamento familiar, subemprego, vícios, e até mesmo prostituição.

3.3 O lócus da pesquisa¹⁴



Foto 6: Fachada da EMEIF São João Batista

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

¹⁴ Os dados contidos neste item foram coletados através das entrevistas com a equipe gestora e da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola.

A EMEIF São João Batista, que fica localizada na Comunidade da Ilha do Campompema, foi fundada no dia 02 de outubro de 2002.

A escola funciona em prédio próprio, construído em alvenaria, apresentando uma boa infraestrutura, principalmente quando comparada com outras escolas da zona rural do município. Tem as seguintes dependências:

- Uma sala da administração escolar, onde funcionam a direção da escola, a coordenação pedagógica e a secretaria escolar;



Foto 7: Sala da Direção Escolar

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

- Uma sala de leitura, onde se desenvolve o Projeto Ciranda da Leitura;
- Uma sala de informática, com 10 computadores, pouco utilizada, devido à falta de profissional capacitado para manuseá-los e orientar o uso;

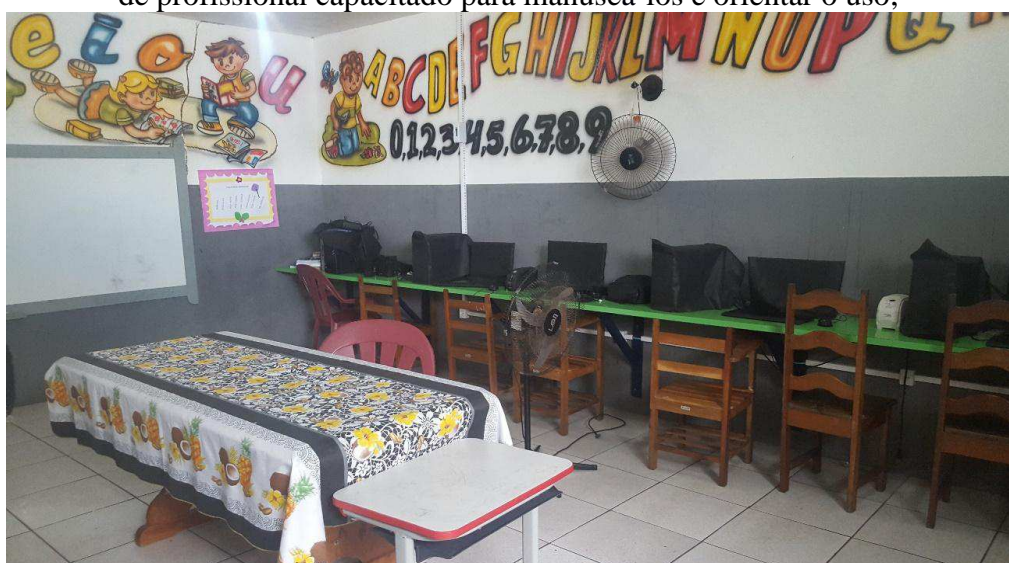


Foto 8: Laboratório de Informática.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

- Um refeitório, com filtro elétrico coletivo, duas mesas grandes e cadeiras;



Foto 9: Refeitório

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

- Uma copa, com fogão industrial, geladeira, armário, e filtro de galão;



Foto 10: Copa/Cozinha.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

- Dois banheiros para os alunos, necessitando de reforma, estando um deles interditado; e um banheiro para os funcionários;
- Quatro salas de aula, sendo que uma funciona de forma improvisada, construída em madeira pelos próprios pais dos alunos, para suprir a demanda.



Foto 11: Sala de Aula.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

As rabetas são os transportes escolares que trazem as crianças para a escola, sendo de propriedade particular, contratadas pela Prefeitura do município para este fim. Existem atualmente 05 embarcações que prestam este serviço a esta comunidade escolar.



Foto 12: Transporte Escolar da Região Ribeirinha de Abaetetuba-PA

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Este tipo de transporte escolar e demais embarcações (barcos, lanchas) aportam na ponte construída em madeira, com razoável estrutura, porém sem a acessibilidade necessária para as pessoas com dificuldades de locomoção, considerando que a escola possui alunos com esta especificidade.



Foto 13: Ponte de acesso à escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Ao lado da escola, estão a igreja católica e o barracão comunitário São João Batista, que além de suas atividades específicas, servem de espaço para as atividades extraclasses da escola.



Foto 14: Igreja São João Batista, ao lado da Escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Foto 15: Barracão Comunitário São João Batista ao lado da Igreja Católica.
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Atualmente a escola atende 220 alunos, sendo 54 da educação infantil e 166 da educação fundamental (até o 5º ano), distribuídos em 10 turmas, nos turnos matutino e vespertino. Quanto aos recursos humanos conta com um gestor escolar, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo, três porteiros/vigias, quatro serventes e dez professores. Vale ressaltar que todos os funcionários são efetivos, e todos os professores e corpo técnico têm nível superior.

Dispõe dos seguintes equipamentos de apoio à gestão e ao ensino: 11 computadores (10 na sala de informática e um na administração), uma antena parabólica, uma impressora/copiadora, uma televisão de 42”, um aparelho de DVD, um microsistem, e um data show.

4 CAPÍTULO 4

A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR DA EMEIF SÃO JOÃO BATISTA NA ILHA DO CAMPOMPEMA, NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ: CENÁRIO DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA.

Este capítulo traz a análise dos dados empíricos coletados no estudo de caso, do tipo etnográfico, realizado junto à comunidade escolar da EMEIF São João Batista, situada na região das ilhas do município de Abaetetuba, Pará, mais especificamente na Ilha do Campompema, no período de novembro de 2016 a novembro de 2017.

Sobre a pesquisa de tipo etnográfico, assim comenta André (2010):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ 1995, p. 31).

Sobre a função heurística dos dados obtidos no estudo de caso etnográfico, André (2010) observa:

Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2010, p. 42).

Em se tratando da EMEIF São João Batista, o presente estudo teve como objetivo principal analisar a organização e a gestão escolar de uma escola ribeirinha, através da descrição das práticas que caracterizam a sua gestão, do envolvimento ou não da comunidade escolar nestas práticas, e da contribuição ou não destas práticas para a qualidade do processo educativo.

A pesquisa de campo foi embasada em três questões fundamentais, que nortearam todo o estudo: Como ocorrem a organização e a gestão escolar na Escola pesquisada? As práticas desta gestão contribuem ou não para a qualidade do processo educativo desta escola do campo ribeirinha? As práticas desta gestão contribuem ou não para o contexto social em que a escola está inserida?

O trabalho de campo durou por volta de um ano (de fins de 2016 a fins de 2017), e envolveu a coleta e análise de dados, sob a forma de:

- a) entrevistas com quatro membros do conselho escolar; com a diretora; com a coordenadora pedagógica; com a secretária escolar; com os segmentos da comunidade

escolar: professores, alunos e pais; com o líder comunitário; e com dois moradores do local onde está situada a escola; e

b) a análise documental do PPP

Como parte do trabalho de campo, houve a observação participante e os registros fotográficos, como forma de contextualizar a realidade observada.

As amostras dos sujeitos da pesquisa foram definidas no decorrer da pesquisa de campo, conforme a necessidade, e das informações que foram fornecidas nas conversas preliminares, se constituindo dessa forma:

POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA			
Segmentos	População	Amostra	Unidades de amostragem
Coordenadora Pedagógica	1	100%	1
Secretária Escolar	1	100%	1
Diretora	1	100%	1
Liderança Comunitária + Moradores	3	100%	3
Conselho Escolar	7	57%	4*
Professores	10	50%	5
Pais de alunos	200	10%	20**
Alunos	220	10%	22***

* Os membros do Conselho Escolar foram: um aluno do 5ºano; um pai de aluno; uma professora; e a diretora.

** Sendo **5** pais da Educação Infantil; **3** pais do 1º ano; **3** pais do 2º ano; **3** pais do 3º ano; **3** pais do 4º ano; **3** alunos do 5º ano. Alguns pais têm dois e até três filhos na escola.

***Sendo **6** alunos do 3º ano; **8** alunos do 4º ano, e **8** alunos do 5º ano, por considerar que os alunos das demais turmas (educação infantil e 1º e 2º ano do fundamental) ainda não têm maturidade para opinar sobre as questões elaboradas no roteiro das entrevistas.

Os critérios utilizados para a escolha das amostras foram:

- De um universo de 10 professores, foram selecionados cinco (50%), considerando os efetivos que estavam trabalhando, e o tempo que estavam lotados na escola. Não incluímos na amostra dois professores, que estavam substituindo temporariamente professoras de licença maternidade e licença saúde; e outros três que haviam sido lotados recentemente, no mês de fevereiro/2017.
- De um universo de 220 alunos, foram selecionados 22 (10%) das turmas de 3º, 4º e 5º ano, que têm uma maior compreensão (maturidade) da realidade.
- Os sujeitos dos segmentos: Conselho Escolar; professores; pais; e alunos foram selecionados entre os que se voluntariaram para as entrevistas, após apresentação e sensibilização do projeto de pesquisa junto à comunidade escolar.

4.1 O início da pesquisa

O primeiro momento deste estudo caracterizou-se pela conquista da confiança dos atores envolvidos, já que houve, no início, certa e já esperada resistência por parte da diretora da escola em nos receber para o diálogo inicial e apresentação do estudo.

Após os primeiros diálogos pude mostrar a importância do estudo para a unidade escolar e sua comunidade local, dada a visibilidade do trabalho desenvolvido, além da possível parceria que a escola poderia vir a estabelecer com a instituição de origem desta pesquisadora, através de projetos que são desenvolvidos pelo IFPA/ Campus Abaetetuba junto às populações ribeirinhas do município.

Devemos dizer que, com nossa presença ali, o cotidiano escolar de certa forma foi alterado, pois a comunidade escolar não deixou de perceber a presença de um elemento a mais em seu cotidiano, o qual observava e registrava suas ações.

Mas também podemos afirmar que o tempo, a permanência e as relações estabelecidas se encarregaram de naturalizar essas ações, tornando o ambiente propício à pesquisa e ao alcance dos seus objetivos. O que nos permitiu, inclusive, adentrar em locais privados dos sujeitos¹⁵, e obter informações adicionais às entrevistas semiestruturadas.

Sobre a relação entre entrevistador e entrevistado nos diz Duarte (2002):

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (DUARTE, 2002, p. 145).

Segundo Damacena (2013), a pesquisa de cunho etnográfico “consiste em estudarmos o Outro, como uma alteridade, mas justamente para conhecer o Outro” (p.230).



Foto 16: Um dos momentos de diálogo com a Coordenadora Pedagógica.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

¹⁵ Fui convidada, algumas vezes, para almoçar na casa da diretora e do líder comunitário entre os intervalos de um turno de aulas para o outro, e até mesmo a participar de eventos comemorativos da escola e da comunidade.

Deste modo, demos ênfase, neste estudo, às narrativas de diversos sujeitos, representantes dos diferentes segmentos escolares, feitas tanto nas entrevistas quanto nos diálogos informais, onde se considerou as vivências e experiências destes sujeitos constroem o cotidiano escolar de uma escola ribeirinha. Mantivemos o anonimato dos sujeitos que, por sua condição na pesquisa, podiam ter sua identidade preservada: membros do Conselho Escolar; Professores; Pais de alunos; e Alunos.

Era importante percebermos os cenários das comunidades ribeirinhas,

onde as paisagens vão demarcando os traços e tecendo as identidades sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais com características peculiares, [sendo] condição necessária para a compreensão do contexto em que o objeto de pesquisa é analisado (CORREA, 2016, p.77).



Foto 17: Rio Campompema, Baía de Marapatá.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

4.2 O cotidiano escolar e seus desafios.

A EMEIF São João Batista da Ilha do Campompema enfrenta cotidianamente muitos desafios, alguns deles característicos das escolas do campo, mas, ao que parece, para a professora A, a infra-estrutura física da escola não é um desafio prioritário, como pode se ver no depoimento a seguir:

Professora A: Comparando com as outras escolas aqui das ilhas, a nossa é a melhor, tem escola que tem duas salas de aula, três no máximo, a nossa tem uma boa estatura [referindo-se a infra-estrutura física da escola], tem a do Rio Aramanduba que é maior que a nossa, mas a nossa é muito melhor em limpeza, você não vê pichação, é uma escola limpa, acolhedora.

Entre os desafios enfrentados pela gestão escolar da EMEIF São João Batista estão aqueles que dizem respeito à qualidade do processo educativo, prejudicada pela ausência da família no ambiente escolar, do que decorre a falta de apoio à educação das crianças, como podemos constatar nos depoimentos do corpo docente e da coordenação pedagógica:

Coordenadora Pedagógica: *na minha análise o que a gente tá barrando aqui é a questão familiar, que a gente não tem totalmente aquele apoio de pai, a gente tem um grupo de pai comprometido. Tanto é que se você marcar reunião eles vêm, mas é um grupo só! Se você fosse prestar atenção, se fosse lhe mostrar a nossa ata do Conselho Escolar, é o mesmo nome em todas as reuniões, você entendeu? É aquele grupo comprometido, é aquela família que diz assim: a educação é o único bem que eu tenho pra deixar para o meu filho.*

Professora A: *Pela primeira vez durante todos esses anos, eu tô trabalhando uma turma de 17 alunos de uma série só, já trabalhei turma de multissérie com 30-35 alunos. Pela primeira vez tô trabalhando uma turma menor, e eu acho mais fácil pra gente trabalhar, consegue fazer eles se concentrar. Mas mesmo assim a gente ainda encontra a falta de interesse, mas principalmente dos pais para com os filhos, assim pra ensinar, pra ajudar nas tarefas de casa que vai daqui... tem família que não tá nem aí, põe os filhos na escola e pronto, felizmente são poucos, mas tem.*

Professora B: *Tem o aluno que quer estudar, se esforça bastante, mas não tem o acompanhamento da família... E aí, tem o aluno que não quer estudar, ele mesmo diz que vem pra escola obrigado pela família, por conta do bolsa família, e não se interessa pelo estudo. Com esses alunos nós temos dificuldade de trabalhar, e aí a gente se dirige à coordenação pedagógica pra ela nos ajudar... a gente percebe que tem pai que não tá ligado na escola.*

Professora C: *Alguns vêm na escola, mas tem pais que nem conheço, e essas crianças faltam muito, não sei se porque é de período [relacionando à série em que o aluno está matriculado]. Isso prejudica muito o andamento do aprendizado deles, o andamento.*

Professora D: *Falta de interesse mesmo, dos paiiiss [bem enfatizado]. Tem criança que não estuda e os pais não faz nada. Tem uns quantos assim. É mais a questão dos pais.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º, estabelece a educação como dever primeiramente da família:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) rege que, em relação à educação e à escola, “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (art. 53, Parágrafo Único).

Isso se torna essencial, principalmente quando o alunado é constituído 100% por crianças, como é o caso da EMEIF São João Batista, já que se trata de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, e que exigem dos segmentos sociais um olhar especial para suas necessidades e desenvolvimento (ECA, 1990), ainda que, como podemos perceber nas falas acima, alguns pais se alijam deste direito, delegando à escola a responsabilidade e exclusividade de educar seus filhos.

Ou seja, muitos pais e/ou responsáveis ainda ficam à margem do processo educacional de seus filhos, seja por resistência dos próprios pais, seja pelo fato de estes não se sentirem parte deste processo, ou ainda, não se identificarem com ele, uma vez que não tiveram a oportunidade de estudar ou dar continuidade aos seus estudos.

Mesmo com narrativas que apontam a ausência de alguns pais da escola, e do processo educativo de seus filhos, foi possível, em contraponto, notar que há pais que participam não só deste processo, mas também das práticas de gestão desenvolvidas nesta escola, transformando essa participação numa forma de exercício de cidadania, com o intuito de trazer benefícios para a escola, e, sobretudo, para a comunidade da Ilha do Campompema:

Pai X: A gente percebe que a gente avança alguma coisa quando a gente tá junto, quando a gente se reúne e quando a gente vai em busca disso. E aí a gente vai, reivindica, então às vezes é necessário a gente fazer até ocupação. Então todos nós somos trabalhadores, todos nós temos nossa ocupação, então ninguém tá livre pra tá fazendo essas coisas, mas é necessário por falta do poder público aqui nas ilhas.

O desafio, então, posto a esta unidade escolar é o de envolver, de forma mais abrangente, pais e responsáveis nas práticas escolares, tornando-os partícipes do processo educativo de seus filhos, o que se torna imprescindível para o êxito da aprendizagem de cada aluno.

Paro (2001) nos fala dessa importância de trazer os pais para o cotidiano escolar quando diz:

Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (PARO, 2001, p. 108).

A família, ao se tornar parceira da escola, contribui significativamente não só com o aprendizado e desenvolvimento de seus filhos, mas com todo o processo educacional. Segundo o autor, a escola precisa buscar formas de envolver a família na tarefa de fazer com que seus filhos se interessem pelo estudo:

Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Grande parte do trabalho do professor é facilitada quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da escolaridade, o estimule a esforçar-se ao máximo para aprender (PARO, 2001, p. 107).

Quanto a isso podemos observar que a gestão escolar desenvolve práticas que transparecem um dos objetivos explícito do seu PPP, que é o de: *ampliar a participação dos pais e da comunidade na escola*, o que veremos mais a frente no item 4.3, que trata da organização e as práticas da gestão escolar.

Outro desafio enfrentado pela gestão, e que atinge significativamente o cotidiano de toda a comunidade escolar, está relacionado ao transporte escolar, ao atraso do pagamento mensal dos rabeteiros, o qual é responsabilidade do poder executivo municipal.

No período em que foi realizada a pesquisa de campo, os rabeteiros chegaram a ficar três meses sem pagamento, tendo resolvido suspender os serviços, e deixando as crianças sem acesso à escola. Isto levou à paralisação das aulas em todas as escolas ribeirinhas do

município por quase um mês, acarretando uma série de outros problemas para a comunidade escolar, como o atraso no calendário escolar.

Outra dificuldade relacionada ao transporte escolar é a ausência do transporte para os alunos que precisam frequentar a escola no contra turno, quando são desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação¹⁶.

É necessário ressaltar aqui que as populações ribeirinhas do município dependem quase que exclusivamente do transporte fluvial para seu deslocamento, com exceção de poucas localidades que já podem fazer esse transporte também por via terrestre.

Segundo os entrevistados, como o senhor José Maria (líder comunitário), o poder público municipal necessita voltar-se para esta premência, implementando ações que atendam os ribeirinhos.

A falta da merenda escolar também vem se constituir num entrave ao processo educacional. Constatamos que, nas primeiras idas à escola, o horário de aulas estava com tempo reduzido por este motivo, mas a entrega da merenda foi normalizada algum tempo depois, após as reivindicações da diretora, e de representantes da comunidade escolar e local, junto à SEMEC.

A escassez de recursos humanos é outro desafio que a escola enfrenta. Tal realidade muitas vezes é amenizada pela disponibilidade de membros da comunidade que se voluntariam para realizar os serviços de limpeza e de merenda da escola, na ausência destes profissionais.

Mas, mesmo com esta provisão de algumas das necessidades da escola pelos próprios membros da comunidade, constatamos, durante a pesquisa, que a diretora não se acomoda, buscando junto aos órgãos competentes suprir as diversas demandas da unidade escolar pela qual é responsável, se deslocando com certa frequência a SEMEC.

Uma dessas ocasiões foi o primeiro encontro que tivemos na sala de espera da SEMEC, após várias tentativas de entrega da carta de apresentação da pesquisa. Neste encontro, a Diretora comentou:

Diretora: Foi difícil, hein professora?! Quase a senhora não falar comigo (...), mas é assim mesmo, todo tempo isso, se eu não correr atrás as coisas não acontecem... agora vim aqui atrás da cuidadora para meu filho que estuda lá, e de merendeira, faz tempo que eles tão prometendo.

¹⁶ O Programa Novo Mais Educação, criado pela [Portaria MEC nº 1.144/2016](#) e regido pela [Resolução FNDE nº 5/2016](#), é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes no turno e contraturno escolar. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O Programa Novo Mais Educação, implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, tem o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>).

A diretora relata que todos estes desafios que eles enfrentam são entraves à qualidade do processo educativo, que exigem da gestão esforço e dedicação, mas que são superados através das ações conjuntas da equipe gestora assim formada:

Diretora: somos nós três, tá. Eu (direção), a Maria Antônia (coordenadora pedagógica) e a Fé (agente administrativo) que faz a parte de secretária... ela é tudo minha, ela faz o trabalho administrativo e de secretaria escolar.

A diretora ainda destaca o apoio da comunidade escolar, dos diversos representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais presentes na comunidade local, como: liderança comunitária, coordenação de assentamento, pastoral da criança, pastoral social e pastoral da juventude, ARQUIA, MORIVA e AMIA.

Todos estes desafios, segundo ela, são enfrentados por todas as escolas da região das ilhas do município, que, muitas vezes, se apresentam de forma ainda mais grave. O que reflete o descaso do poder público com as populações ribeirinhas, e consequentemente com as escolas do campo, ignorando as especificidades do contexto em que estas escolas estão inseridas, e submetendo-as ao esquecimento e a serviços precarizados, como vimos no Capítulo 2.

A ausência do poder público municipal é sentida com muita clareza pela comunidade escolar, como podemos constatar nesta fala:

Pai Y: A nossa realidade das ilhas, ela tem uma dinâmica muito difícil, digamos assim, se você quer alguma coisa de direito, você tem que arregaçar a manga e ir atrás. A gente não vê a presença do poder público no nosso meio, na questão da vereança, na questão do prefeito, na questão dos secretários, então a gente não vê essa presença do poder público com nós, de vir fazer uma reunião, de, por exemplo, de conversar a respeito de uma demanda.

Vemos, então, que a luta das populações do campo por ações mais comprometidas com suas realidades se faz na resistência às históricas lacunas deixadas pelo Estado a estas populações. Como lembra Cavalcante (2010):

O rural, como o ambiente/lugar não necessariamente contemplado em sua história como contexto educacional de especificidades e idiossincrasias, e que assim, na resistência, busca um olhar mais sensível e politicamente comprometido com sua(s) realidade(s) (CAVALCANTE 2010, p.550).

A narrativa abaixo nos mostra que toda a atuação da gestora é inspirada pelas ações do pai, que foi um dos líderes comunitários mais atuante da Comunidade da Ilha do Campompema:

Diretora: a figura do meu pai é uma figura que me inspira muito, a reunião de quinta-feira na comunidade era de noite, aí ele chegava às dez horas da noite em casa tentando resolver os pepinos (da comunidade), aí ele cantava esse canto para gente: “Quanto mais eu ando, mais vejo estrada/ mas se não caminho, eu não vejo é nada/ Só tenho poeiraaaa, como companheiraaaa/ faço da poeira meu camarada”.... Assim acontece comigo, meia hora uma hora (da tarde) eu tô lá na SEMEC tentando resolver os pepinos daqui. Eu gosto de ajudar todo mundo, principalmente as crianças.

Constatamos, portanto, o fundamental papel da gestora escolar, como um dos fatores determinante para o êxito do processo educativo da EMEIF São João Batista, e para a superação de seus desafios cotidianos, uma vez que sua atuação se configura em atitudes de uma liderança eficaz, segundo o que Lück *et al.* (2012) caracterizam como tal: “A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas” (p. 33).

4.3 A organização e as práticas de gestão escolar: a criação de um ambiente participativo.

Nas palavras de Paro (2001), a relevância da participação da “população usuária” na gestão escolar se justifica principalmente na luta pela melhoria da educação, que é seu direito, diante da inércia do poder público em relação às demandas da população, e em especial, aqui, das populações ribeirinhas amazônicas:

A questão da participação da população usuária na gestão da escola básica tem a ver, em grande medida, com as iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no país em particular do ensino fundamental. Diante da insuficiência da ação do estado no provimento de um ensino público em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades da população defende-se pela iniciativa desta no sentido de exigir os serviços a quem tem direito. É a população usuária que mantém o estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses (PARO, 2001, p. 101).

Os depoimentos abaixo mostram como a comunidade se organiza para exigir do poder público ações em prol dos seus interesses comuns:

Lider comunitário: a gente lutou muito pra conseguir essa escola, não foi fácil, vinha gestão, saia gestão, e a gente naquela luta, naquela preocupação de ver se conseguia um espaço melhor, e até que a gente conseguiu... Hoje a gente tá não só com a luta da questão do prédio, da educação, mas também com a questão da saúde, a gente já merece, uma população que era 200 e poucas famílias já tá em 400 e lá vai, então já merece ter pelo menos um posto, pra ter o básico na área da saúde. Tudo bem a proximidade da cidade, do município, mas isso não quer dizer nada, pois no bairro tem, por que nas comunidades não tem.

Morador: E aí a escola vem crescendo a cada dia, hoje nós já tamos pedindo uma grande reforma e um aumento de salas, porque não dando pra comportar tudo o nosso alunos, né. Que cada dia aumenta, diferente de outras escolas que cada dia diminui o número de alunos, essa aqui tá aumentando. Esse ano já aumentou mais duas turmas, quer dizer que aí precisa de melhorar o espaço e aumentar mais.

Pai Y: Inclusive agora nós temo até conversando porque tem um projeto na prefeitura para ampliar essa escola e eu sou um desses responsáveis para ir com as autoridades, mandando documentos tudo mais, para poder a gente conseguir pra cá uma ação da prefeitura aqui.

Bernado (2015) vem ressaltar a importância de uma gestão escolar participativa para uma educação de qualidade, isto é, onde se almeja a permanência com êxito do alunado:

Em busca de uma educação de qualidade para todos, nos deparamos com um fator intraescolar fundamental para a concretização desse objetivo, a gestão escolar, mais ainda, a busca de uma gestão escolar (e educacional) democrática em que todos os atores sociais efetivamente participem dessa gestão. Deste modo, para além da universalização e democratização do acesso e da permanência no ensino público, precisamos pensar na permanência de qualidade, ou melhor, na qualidade da permanência dos nossos alunos na escola que deve ser atrelada ao processo participativo e de tomada de decisões junto com a gestão da/na escola (BERNADO, 2015, p.65).

Daí reconhecermos o quão importante é o trabalho do (a) gestor(a) escolar, que age efetivamente como um(a) líder e orientador(a) do trabalho escolar, dedicada ao modo coletivo de ser e de fazer da escola, conforme diz Lück (2010)

Portanto, a gestão da cultura e do clima organizacional da escola constitui-se em fundamental dimensão de trabalho da gestão escolar, em vista do que os gestores escolares precisam dedicar grande e contínua atenção focada no **modo coletivo de ser e de fazer** da escola, em suas tendências de ação e reação, seus humores, suas relações interpessoais e grupais, dentre outros aspectos (LÜCK 2010, p. 25 – grifo nosso).

Sobre seu trabalho diário, assim se manifestou a Diretora da EMEIF São João Batista:

Todo dia a gente faz reunião, a gente trabalha juntas nessa sala, todo dia a gente tá se reunindo, porque todo dia tem coisa pra gente resolver, e eu não tomo nenhuma decisão sem consultar elas, elas que me dão as palavras, que me dão conselhos: “olha Francisca isso tá errado vamos fazer assim”... todo dia, até por telefone, é reunião de dia, de noite [risos]. Tudo... tudo... tudo que elas falam eu levo em consideração, por que não dá pra trabalhar isolado, nenhuma gestão tem que trabalhar isolada, Deus me livre trabalhar sozinha.

De acordo com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, podemos caracterizar a gestão escolar da EMEIF São João Batista como uma gestão democrático-participativa, uma vez que as narrativas demonstram o envolvimento da comunidade escolar nas ações e atividades escolares, e, sobretudo, nas decisões, contribuindo significativamente para o alcance dos objetivos educacionais, e para a qualidade do processo educativo da escola:

Coordenadora Pedagógica: *Jamais a Francisca [diretora] vai tomar a decisão sozinha, jamais eu tomo decisão sozinha, jamais a Fé [agente administrativo] toma sozinha, as três aqui conversa sobre o problema, depois que a gente tá articulada a gente chama o grupo e diz: é isso, isso e isso, é de acordo? Vocês precisam acrescentar alguma coisa? Tem outra ideia? Esse diálogo a gente sempre faz.*

Professor A: *Participo das reuniões, eu participo de todas as reuniões que tem na escola, das decisões, todas as decisões nós tomamos juntos, os professores, é chamado os pais da localidade e tem os representantes de alunos também.*

Aluno B: *Ela é boa [referindo-se à diretora], conversa com a gente, pergunta como a gente tá, ensina coisas boas, meus pais gostam muito dela, ela luta muito pela escola, eu gosto muito dela.*

Aluno E: *Eu sempre estudei nesta escola, eu gosto muito daqui. Eu gosto de todo mundo daqui. Eles são legais, eu participo de todas as atividades, a gente ajuda eles também...*

Aluno J: *Eu acho eles [referindo-se à gestão] excelentes, porque eles dão tudo pra gente, se a gente tá precisando de alguma coisa eles dão, eles apoiam a gente, quando tem essas festinhas, eles organizam, eles fazem de tudo pela gente.*

Aluno S: *Tenho o maior carinho por ela [diretora], não queria que ela saísse da nossa escola, ela luta pela gente, e muito, ajuda no que pode... eu acho que não falta nada nessa escola, tudo que a gente precisa tem.*

Pai X: *A gente até se orgulha disso, uma parceria muito bonita que a gente tem aqui, onde a comunidade e a escola senta junto pra conversar diante dos desafios. Por exemplo: se vem um projeto pra escola, a comunidade senta junto com a escola pra conversar né, então é uma realidade muito bonita aqui de gestão, eu não tenho o que me queixar como pai e como comunitário que tá dentro do processo, não tenho o que me queixar deles. Eu acho que eles tão cumprindo o papel deles, além de funcionário, também como cidadãos que se coloca a serviço, que quer ajudar, que quer ver a melhoria do lugar também.*

Líder Comunitário: *E aí, nós vamos caminhando, existe uma organização dentro do corpo dos gestores da escola também com o apoio da comunidade, dos movimentos sociais, tudo.*

Entre as práticas de gestão desenvolvidas na escola, que foram identificadas através das entrevistas e das observações, e que têm o objetivo de envolver e estimular a comunidade à participação, estão: a acolhida diária dos alunos; os constantes diálogos com a comunidade escolar e local; a Hora Pedagógica (HP); os trabalhos com o Tema Gerador e sua culminância; a eleição direta para diretor; e a atuação do Conselho Escolar. Passaremos a descrição e a uma breve análise de cada uma delas:

4.3.1 A acolhida diária dos alunos

Esta prática é realizada diariamente no espaço do refeitório, no início dos turnos de aula, onde se reúnem os alunos no momento de sua chegada. Nesta ocasião são dados avisos, cantam-se músicas de boas-vindas, e fazem-se orações. Em cada dia da semana uma professora, ou um grupo de alunos, tomam a iniciativa de acolher os alunos, conforme depoimento de uma professora.

Professora B: *A gente sempre chega na escola dá o bom dia a todos, se dirige à direção, pergunta como tá o dia hoje, alguma atividade diferente, algum aviso, e a partir daí a gente vai pro salão, fazer a oração, tem vezes que é o professor que faz a oração, tem vezes que é o aluno. Dar os avisos, e vamos pra sala.*

Presenciamos vários destes momentos, e, em um deles, a professora perguntou aos alunos como tinha sido a noite (que horas dormiram, se dormiram bem), quem estava com

preguiça, quem estava com disposição de estudar, e o porquê. Muitas respostas foram dadas. Depois se entoou uma cantiga típica da região, finalizando com uma oração. Por fim cada turma seguiu para sua sala de aula.

Sobre esta atenção aos alunos uma professora se manifestou:

Professora B: Nós nos preocupamos bastante com nossos alunos, perguntamos sobre a vida deles, o que acontece na casa, nós levamos em consideração essa realidade, porque nós também estamos inseridos nela.

Esta prática proporciona à gestão e aos professores uma aproximação diária com a comunidade escolar, e em especial com o alunado, tendo a oportunidade de conhecê-los melhor e saber um pouco de suas vidas “lá fora”. Paro (2001) aponta uma das graves falhas da escola ao não ir além dos seus muros, considerando os acontecimentos externos à vida do aluno, sua história de vida, que são fatores decisivos na sua vida escolar:

A escola tem falhado também porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos. Uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra, nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado (PARO, 2001, p. 107).

Observou-se que um determinante desta ação, onde se sobressai a preocupação com a vida do aluno fora da escola, e suas próprias vivências, é o fato de a maioria absoluta do corpo docente (e acrescento: todos os componentes da administração escolar) ser oriundo e residente na comunidade da Ilha do Campompema:

Coordenadora Pedagógica: Todos [referindo-se aos professores] são daqui da comunidade, só uma que entrou de contrato agora que é de um riozinho que a gente chama de furo do Sirituba, mas é aqui perto. Mas o resto são todos daqui, quer dizer que isso facilita pra mim, o nosso diálogo, conheço a metodologia deles, eu sei qual é o professor que é aplicado, que se esforça, que busca... e sei qual é o professor que é [gesto negativo] que precisa de um apoio maior.

O mais interessante desta prática é que ela proporciona, além da aproximação da escola com a realidade de seus alunos, também o protagonismo infantil, uma vez que as crianças têm a oportunidade de fazer a oração e escolher a cantiga da acolhida.

Registro, aqui, que foi em uma destas ocasiões que fiz minha apresentação e do projeto de pesquisa, tendo sido bem acolhida.



Foto 18: Momento da Acolhida dos Alunos.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

4.3.2 Os constantes diálogos com a comunidade escolar e local

É uma prática desenvolvida através das reuniões periódicas com a comunidade escolar, como: as reuniões de pais e responsáveis, que pretendem trazer a família para o âmbito da escola; as reuniões com os professores, para verificar suas dificuldades no processo educativo ou decidir sobre situações mais emergentes; e as reuniões com a comunidade do entorno, para informar ou tratar de assuntos de interesse comum.

Todas estas ocasiões, estabelecidas de forma constante e bem aceitas por todos os envolvidos, objetivam uma aproximação da gestão com os segmentos da comunidade escolar, sobretudo uma maior participação em relação aos problemas apresentados à escola. Embora a participação dos pais, como dito anteriormente, ainda constituísse um desafio a ser superado, a escola conta com alguns pais conscientes de seu papel no processo educativo e, assim, bastante presentes no cotidiano escolar:

Pai Z: A presença nossa aqui é quando é convocado pela escola, quando tem reunião de pais, e também a gente tem uma parceria bonita aqui, junto com a comunidade, então na maioria das vezes a minha atuação aqui não tanto como pai, mas como parceiro, né.



Foto 19: Participação dos Pais nos eventos da escola.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Trazer a comunidade local para o âmbito da escola não é uma tarefa fácil para a gestão escolar, muito menos quando diz respeito à sua efetiva participação. Lück (2010), diz que esta participação está ligada ao clima e a cultura organizacional estabelecidos (ou construídos) na escola, que “constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência” (p. 23).

Na EMEIF São João Batista esta prática se mostra como algo inerente a sua realidade, como veremos adiante.

4.3.3 A Hora Pedagógica

É uma prática contínua prevista no PPP da escola: uma ação que envolve, além da equipe gestora, todos os professores e ainda os servidores de apoio, pois como diz a coordenadora pedagógica: “*a gente convida também os outros servidores e até a comunidade, pois todos têm sua contribuição a dar*”.

Ocorre no início de cada bimestre letivo, e tem como objetivo o planejamento conjunto das ações do período, o levantamento das demandas educacionais, e a elaboração de estratégias de equacionamento das questões apresentadas pela comunidade escolar quanto ao processo ensino-aprendizagem:

Os trabalhos desenvolvidos nas HPs têm na escola a coordenação dos gestores escolares (Diretora e Coordenadora Pedagógica) com a co-responsabilidade dos professores que deverá considerar as suas práticas pedagógicas, contudo, outras questões podem ser pautas das HPs sem que isso prejudique o seu verdadeiro curso e sentido (PPP da EMEIF São João Batista, Rio Campompema – Abaetetuba/PA, s/d, p.12).

Trata-se de um momento de reflexão da prática, já que para esta comunidade escolar “a escola não é apenas o lugar de nosso trabalho; é, antes de tudo, o lugar onde vivemos uma experiência social; um lugar de produção de identidades, de construção de sujeitos sociais” (SOUSA, 2007 apud PPP da EMEIF São João Batista, Ilha do Campompema – Abaetetuba/PA).

O tempo escolar faz parte do processo educativo, portanto, precisa ser avaliado e ressignificado para que haja um aprofundamento da teoria e da prática e, com isso, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem:

Coordenadora Pedagógica: Isso, a gente faz a hora pedagógica, que vai acontecer agora quinta feira, de certo a gente vai fazer. Ai, nessa hora pedagógica a gente vai trabalhar a grade curricular que tá mudando, a gente vai trabalhar também revisão do PPP, que tem que rever o nosso PPP, a gente também já vai trabalhar já o negócio do tema das culminâncias do tema gerador, porque já é em maio. Ai, tudo isso a gente vai trabalhando... olha, agora na reunião da Hora Pedagógica, a gente vai fazer um momento de que cada professor vai dizer como tá o aprendizado de seu aluno, o tempo foi curto mas já dá para o professor falar, porque a criança que vai ser nova aqui é só do P1, mas as outras já são criança nossa, então só muda de professor, então já dá pra ele dar um diagnosticozinho daquela criança. Então a gente faz isso, a gente pergunta como tá em cada turma.

4.3.4 Os trabalhos com o Tema Gerador e sua culminância

Os temas geradores são estratégias metodológicas inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, “para quem educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são as ações pedagógicas pretendidas” (TOZONI-REIS, 2006, p.93). Onde a ação-reflexão-ação é gerada a partir de conteúdos sociais e políticos que sejam significativos para a vida do aluno.

Carmo e Prazeres (2013) assinalam que:

Nesta perspectiva, a Educação do Campo deve ser uma educação contextualizada, que leve em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade, sempre em busca de uma educação para além do que deseja o sistema em que estamos inseridos – para além das perspectivas homogeneizantes e mercadológicas. Deve ser um instrumento de luta pela legitimação de um direito universal, o direito à educação (CARMO & PRAZERES, 2013, p.197-8).

Esta estratégia metodológica também está prevista na proposta pedagógica da EMEIF São João Batista, uma escola ribeirinha, que está localizada na região Amazônica, e num contexto de heterogeneidade e diversidade cultural, que tem como objetivo principal a valorização da realidade e vivências do alunado.

Coordenadora Pedagógica: A primeira diferença que eu acho é que nós do campo, nós parte do nosso cotidiano pra nós ensinar, nós espera a criança vir, nós não diz que essa criança vem zerada, nós parte do conhecimento dela, nós valoriza muuuuito a identidade da criança daqui. Tanto é que, quando a gente trabalha o tema gerador, a gente puxa a local, a cultura local, o que tá acontecendo no local. Então nós fizemos isso, nós parte da realidade, do micro pro macro... porque a gente trabalha aqui mais com tema gerador em sala de aula. E ai nesse período de desenvolver o tema gerador, que é de dois meses, eles vão trabalhando, e conforme a dificuldades deles, eles vêm pra mim. Ai quando eles precisam de alguns

outros assuntos pedagógicos, mais mesmo essa questão pedagógica com o professor.

Trata-se de um novo dimensionamento dos conteúdos disciplinares, onde as disciplinas são apresentadas de forma interdisciplinar e contextualizadas, estimulando nos educandos a criticidade e o exercício da cidadania plena, o que dinamiza o currículo oficial.

Desta forma, ao fundamentarmos nossa prática com os princípios freirianos utilizamos o tema gerador que norteia os conteúdos juntamente com os projetos desenvolvidos na escola, são projetos e temas que surgem das discussões e diálogo com a comunidade escolar, é o universo da realidade que determina o conteúdo em conceitual, procedimental e atitudinal, com isso, o trabalho dentro de sala de aula se torna desafiador e dinâmico, pois, o conhecimento é configurado de forma interdisciplinar (PPP da EMEIF São João Batista, Rio Campompema – Abaetetuba/PA, s/d, p.8).

Trata-se, ainda, de uma prática onde o trabalho coletivo é priorizado, levando ao envolvimento de todos os sujeitos escolares, conforme testemunha uma professora:

Professora D: Vamos ter a culminância do tema gerador que é meio ambiente, a gente sempre tá nessa organização, um ajudando o outro. O bom dessa escola é isso, quando um tem dificuldade o outro tá ajudando. Eu gosto muito de ajudar as meninas, preparo cartaz, elas dizem que eu tenho o dom de preparar cartazes. Eu faço o meu trabalho, mas eu ajudo os outros professores também a fazer o deles.

A Culminância do Tema Gerador na EMEIF São João Batista se dá ao final de cada bimestre letivo, para demonstrar o trabalho pedagógico de sala de aula realizado durante esse período, e se realiza através de diversas expressões, como: gincanas, feiras, celebrações, danças, teatro, caminhadas, campanhas e exposições, conforme testemunha outra professora:

Professora A: A gente usa a palavra geradora, aí a gente faz aquela culminância final, aí a gente chama os pais para assistirem as apresentações dos alunos, sempre convida alguém da SEMEC, da comunidade. E as crianças se envolvem, eles se envolvem mesmo, são atividades que eles gostam mesmo.

Abaixo, um registro fotográfico de um momento que realmente ficará marcado em nossa memória: o engajamento da comunidade escolar em uma atividade de culminância, um momento festivo para a escola e para a comunidade da Ilha do Campompema:



Foto 20: Culminância do Tema Gerador.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

4.3.5 A eleição direta para Diretor

A escolha para diretores das escolas por via do voto direto, segundo Bernado (2015), iniciou-se por volta dos anos 80, no contexto da redemocratização do país. Com a promulgação da Carta Magna em 1988, e mais tarde da nova LDB em 1996, ficou estabelecido que os sistemas de ensino passariam a elaborar normas para definir sua gestão e quem seriam seus gestores escolares, fato este que ocorreria através da participação de sua comunidade escolar, a partir dos princípios de uma gestão escolar democrática.

A gestão democrática da escola pública tornou-se, então, resultado das reivindicações populares ocorridas a partir da década de 80, como já analisado no Capítulo 1.

Nesta análise, partimos do pressuposto de que democracia sugere compartilhamento de responsabilidades em prol dos compromissos assumidos (Bernado, 2015), e se constrói na articulação entre direitos e deveres, através de práticas que a fortaleçam.

Nas palavras de Lück (2009):

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e, sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e pela melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é essa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum (Lück, 2009, p. 70).

Então, quando a comunidade escolar conquista o direito de escolher seu dirigente através do voto direto, estabelece-se também o dever de seus segmentos participarem das ações e decisões na escola, que remetem a um exercício de cidadania.

Embora a eleição do gestor escolar por voto direto não garanta a gestão democrática, podemos considerar que ela seja um importante passo para que ela se efetive. O gestor ganha

legitimidade para desenvolver sua função de liderança, através de um compromisso e parceria com a comunidade que o elegeu.

A primeira eleição direta para diretor da EMEIF São João Batista ocorreu em 2004, quando a escola já contava com um quadro significativo de funcionários e alunos, e um Conselho Escolar estruturado, o que eles consideram uma vitória para a comunidade escolar, já que, em muitas outras realidades, a gestão escolar ainda se constitui num cargo de confiança, indicado pelo gestor municipal, que não leva em consideração a vontade da comunidade, nem suas especificidades.

Líder Comunitário: E aí a gestão, vamo falar de gestão, existia como existe em muitas escolas: sai um governo tira aquela gestão, e aí entra outro governo coloca outra gestão. Muitas vezes é 'peixe' indicado. E a gente não teve esse problema aqui, porque a direção da escola sempre levou a sério o trabalho, e a comunidade quando foi pra fazer uma eleição direta, na época a gente conseguiu um ano fazer a eleição direta. Justamente foi escolhido a mesma pessoa que já tava no cargo de direção porque prestava um serviço bom. E a gente não tem esse problema, apesar de que às vezes a gente tem as diferenças.

Na narrativa da diretora podemos acompanhar como se deu este processo na EMEIF São João Batista:

Diretora: Olha a primeira vez foi por votação, eleição direta, depois os outros anos não teve porque baixou o número de alunos. Quando teve a eleição o número era igual ao que está agora, depois baixou, e esse ano que voltou a aumentar e parece que esse ano vai ter de novo, lá pelo mês de agosto. É que agora tá essas travancas [se referindo à correria com mudança de gestão municipal e a organização do programa Mais Educação]... Foi só um ano que teve, em 2004. Tem os candidatos, que pode ser qualquer servidor efetivo da escola, que tenha nível superior ou curso na área de gestão. Quem vota são os pais e os alunos a partir de quinze anos. Agora não sei como vai ser, pois não temos mais alunos com essa idade, naquela época tinha as turmas de EJA...Olha acho que já faz 15 anos [fez um levantamento dos mandatos dos gestores municipais, onde entrou desde o primeiro mandato do prefeito Chico Narrina/PSDB, depois o mandato do prefeito Luís Lopes/PT, depois os dois mandatos da prefeita Francinetti/PSDB] que estou como diretora.

Embora em seus quinze anos de funcionamento a EMEIF São João Batista só tenha tido um processo de eleição direta para diretor, devido a empecilhos legais para a realização de um segundo pleito - como número mínimo de alunos, e alunado com idade inferior ao permitido, a diretora demonstra claramente a vontade de “passar o bastão”, dizendo todo tempo que outros precisam viver essa experiência e contribuir com a comunidade escolar.

Mesmo assim, as práticas de gestão escolar observadas durante o estudo, nos demonstraram estarem embasadas nos princípios democráticos, onde as ações administrativas e pedagógicas se desenvolvem através de uma gestão colegiada.

4.3.6 A atuação do Conselho Escolar

O Caderno *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC/SEB (2004), esclarece o que são estas instâncias colegiadas:

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (MEC/SEB, 2004, p. 34-5).

Sobre a atuação do Conselho Escolar da EMEIF São João Batista, os entrevistados afirmam que se trata de uma instância bastante atuante, de suma importância para a escola por trazer muitos benefícios para a comunidade escolar:

Representante do Conselho (Aluno): *No começo foi difícil, eu não entendia o que eles falavam, mas depois fui aprendendo, a minha professora me ajudava a entender, eu conversava com ela, e ela me explicava, minha mãe disse que era bom eu participar pra eu ficar por dentro de tudo. Agora já falo mais, já dou minha opinião.*

Representante do Conselho (Professor): *eu avalio que é boa [referindo-se à atuação], a gente reúne: olha, chegou dinheiro. A gente conversa e vê o que é pra comprar. A gente chama os pais pra conversar, prestamos conta, fazemos prestação de conta da ata.*

Professora A: *Olha, excelente, porque o Conselho Escolar trabalha junto com a direção, como eu falei, a gente trabalha sempre unidos: Conselho, escola, comunidade. Ele presta conta, sempre prestou conta direitinho, nunca atrasou a prestação de conta. A direção da escola, quando precisa de alguma coisa, senta com a gente, senta com o Conselho, não só na questão da verba, mas na questão de organizar pra alguma coisa, alguma reivindicação. Quer ir na SEMEC, a direção convida nós, aciona o Conselho e a comunidade, junto com os pais, pra poder conseguir um bom êxito. São ativos, bastante.*

Professora B: *Eles trabalham ativamente, não é como outros Conselhos que já tiveram... graças a Deus, depois que entrou essa outra gestão, gestão do Conselho no caso... tá trabalhando muito bem, graças a Deus. Administra bastante nossas competências, e ajuda bastante nós.*

Comunitário: *Eu não participo do Conselho, mas eu vejo que o Conselho também é satisfatório. A gente faz com que as áreas da comunidade seja dentro do Conselho, representante de pais, uma pessoa da comunidade, nessa parte a gente é contemplado.*

Pai Y: *A respeito do Conselho também há essa parceria, eu creio que não vejo nenhum problema, as decisões sempre são feitas, porque dentro do Conselho, aqui, a gente tem representante de cada categoria, então tá satisfatório, a gente consegue trabalhar junto, sim.*

Sobre a importância do Conselho Escolar na gestão de uma escola, Lück *et al.* (2012) destacam a ampliação das habilidades e experiências de todos:

A abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações da gestão. Esta abordagem amplia, ao mesmo tempo, o acervo de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas, enriquecendo-as e aprimorando-as (LÜCK *et al.*, 2012, p. 18).

4.4 A escola e a comunidade: uma relação intrínseca.

A intrínseca relação entre a comunidade da EMEIF São João Batista e a comunidade do entorno foi algo muito perceptível no decorrer da pesquisa de campo, tanto em minhas observações quanto nas falas dos sujeitos entrevistados, mostrando que esta escola do campo é uma extensão da comunidade onde está inserida, e que a gestão não está sozinha na responsabilidade de conduzir a unidade escolar:

Diretora: tem muita gente que quer ajudar, que é a maioria, e isso que é importante, porque sem a comunidade a escola não caminha, tem que ter parceria tanto com a comunidade, e com os movimentos, tem dos Ribeirinhos, que até fizeram uma reunião aqui na sexta e no sábado, tem os outros também.

O que torna essa relação notória, além da participação da comunidade nas atividades culturais e de outro cunho da escola - levando os eventos culturais e religiosos comunitários a fazerem parte do calendário escolar - foram, sobretudo, as situações corriqueiras onde a escola pôde contar com o significativo apoio da comunidade para a resolução de seus problemas.

Uma situação que revela esta relação intrínseca comunidade EMEIF e comunidade do entorno foi quando o gás de cozinha acabou na hora em que estavam preparando a merenda escolar do turno da tarde. A diretora, no momento em que foi comunicada do fato, disse: “corre lá no barracão e empresta o de lá, depois a gente repõe, as crianças não podem ficar sem a merenda”. Em poucos minutos o porteiro chegou com o bujão de gás.

Esta relação também fica transparecida na fala de uma professora:

Professora A: eu participo também da comunidade, católica, que é aqui do lado. A gente atua muito nesse sentido, trabalhando junto: a comunidade e a escola, a gente nunca trabalha isolado. É escola, família e comunidade... qualquer atividade que tem a gente tá sempre envolvido junto com a escola.

O que percebemos favorecer e fortalecer ainda mais esta relação é a proximidade da igreja católica e do barracão comunitário, que estão ao lado da escola, pelo fato de a escola desenvolver as atividades extraclasse nestes espaços, com o apoio e a participação dos membros destas instituições, como o atendimento no Programa Mais Educação, no contra turno, que funciona com as atividades de Teatro, Música, Artesanato e Campos do Conhecimento, e que envolvem as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Da mesma forma, mas num movimento inverso, a comunidade também utiliza os espaços da escola para suas atividades, como: reuniões comunitárias, e atividades semanais, realizadas com os idosos, gestantes e famílias em situação de vulnerabilidade social, pela equipe psicossocial da SEMAS. Além disso, aos domingos, a escola é cedida para funcionamento dos encontros da catequese.

A participação de membros da comunidade escolar nas reuniões comunitárias, também demonstram este vínculo, e, nessas ocasiões, podem interceder pela escola, solicitando apoio para o equacionamento das questões educacionais. Particularmente os membros do Conselho Escolar da EMEIF São João Batista, que, na sua atual configuração, estão envolvidos de forma intensa nas ações comunitárias da ilha, como a Comunidade Eclesial de Base. E fazem uso de suas experiências de militância no momento de reivindicar as demandas educacionais da escola, o que ocasiona sempre melhorias para esta.

O que ficou muito ressaltado, através das narrativas, fruto das entrevistas e observações realizadas, é que não há muros, nem físicos nem imaginários que separam a escola da comunidade do entorno, algo muito típico das relações entre as escolas ribeirinhas do nosso município e as comunidades em que estão inseridas, o que traz significativos benefícios para ambas.

A presença da comunidade na escola, através da sua participação nas práticas de gestão, é um dos fatores que, de fato, contribuem com a qualidade do processo educativo. O que vem reafirmar a importância da escola (educação) para a comunidade e para o seu desenvolvimento, e reflete a luta que a Educação do Campo vem travando nos últimos anos para que a educação se estenda para além dos bancos da escola, frente à necessidade de educar seu povo para a conquista de seus direitos, e na resistência às diversas formas de opressão existentes em nossa sociedade.

Caldart (2003) nos fala sobre a essencial relação entre a Educação do Campo e a luta dos movimentos sociais, na implementação do projeto de transformação do campo, pois “se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. (p. 64).

4.5 O Projeto Político Pedagógico: a *práxis* escolar.

É consenso entre os educadores que o PPP é um instrumento imprescindível para nortear as ações da escola em busca de sua finalidade. Para aqueles que defendem a gestão democrática da escola, sem dúvida a construção desse documento deve ocorrer de forma coletiva, isto é, participativa e representativa.

Trata-se, portanto, de um instrumento de organização e expressão da comunidade escolar, que discute e identifica os meios eficazes de realização do trabalho pedagógico, abrangendo todas as áreas de ação institucional, convergindo para o fim principal que é o alcance dos objetivos educacionais, e assim para o êxito do processo educativo.

De fato, a organização e gestão, refere-se **aos meios de realização do trabalho escolar**, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo (LIBÁNEO, s/d, p.7. *Grifo nosso*).

Através da análise do PPP da EMEIF São João Batista, e das entrevistas, pudemos conceber que o documento é resultante de uma construção coletiva, que envolveu toda a comunidade escolar, expressando sua realidade, e traduzindo suas demandas e ações, conforme depoimento da Coordenadora Pedagógica:

Coordenadora Pedagógica: *A maioria de nós é formada por essa turma da Pedagogia das Águas, da Universidade Federal. Foi uma turma nossa do assentamento, onde a gente fez uma prova, onde foi selecionado cinquenta de nós. Foi aí que a gente resgatou a nossa identidade, nós pegamos paulada, pegamos! Nós fomos chamados de burro, nós fomos chamados de pessoal do sítio, de caboclo, nós sentimos tudo isso, mas nós seguramos, não arredamos o pé, e aí quando nós voltamos aqui pra escola, nós que tava nessa turma, nós dissemos: nós temos que montar nosso PPP, e nosso PPP vai ser diferenciado, e aí ela [referindo-se à diretora] que não tem resistência pras coisas, ela aceita. Aí nós sentamos, aí nós chamamos comunidade, nós chamamos os pais, nós chamamos o próprio assentamento, a coordenação, nós chamamos aluno, nós sentamos e nós montamos nosso PPP.*

O documento demonstra o perfil da instituição, e traz propostas articuladas à realidade da sua comunidade, que estão pautadas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, através de uma educação dialógica e do trabalho coletivo, vindo priorizar a formação de um sujeito crítico, solidário, reflexivo e construtivo:

O referencial que norteia a concepção pedagógica de educação tem como pressuposto os princípios básicos freirianos como: diálogo, participação, autonomia, cidadania, inclusão social, reflexão, ética, conscientização, compromisso e responsabilidade no qual concebe o conhecimento como compromisso com a realidade e a educação como norteadora da consciência crítico-reflexivo do sujeito, a proposta de Paulo Freire visa o potencial do ser humano como sujeito sócio-cultural que possui criatividade e prima por liberdade dentro das estruturas políticas, sociais e culturais, por isso, acredita na mudança e na conscientização das pessoas (PPP da EMEIF São João Batista, Rio Campompema – Abaetetuba/PA, s/d. p.3-4).

O documento trata do trabalho do gestor escolar e das dimensões política e técnico-administrativa da gestão escolar, considerando a inter-relação destas dimensões, já que a educação escolar é vista como prática social de caráter político, e onde a dimensão política precede a técnica, tanto no trabalho escolar quanto no trabalho do gestor escolar.

Sobre as implicações que um Projeto Político Pedagógico traz para a aprendizagem significativa do aluno, Souza (s/d) nos diz:

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora. Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos (SOUZA, s/d, p. 3778).

Mesmo que a vivência da *práxis* escolar democrática seja difícil, esta é uma responsabilidade que deve ser assumida por todos os sujeitos da comunidade escolar. Pois é por meio da *práxis*:

(...) que o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação

comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING,1991, p.32).

Ao longo desta análise, tentamos fazer a relação entre o que está escrito no PPP da EMEIF São João Batista e as práticas desenvolvidas na gestão escolar, o que nos levou à percepção de que as práticas desenvolvidas estão norteadas por uma proposta pedagógica compromissada com objetivos educacionais, que levam em consideração o contexto educacional e social de seu alunado. E ainda, que o trabalho coletivo é característica essencial da gestão escolar, em que se estabeleceu uma relação dialógica com a comunidade escolar e local, propiciando um verdadeiro ambiente participativo.

5 CONCLUSÃO

Estudar a Gestão Escolar num contexto tão complexo como o ribeirinho, e aqui, especificamente o Amazônico, configurou-se um desafio, uma vez que não só tínhamos como propósito identificar as práticas que configuram a gestão escolar de uma escola ribeirinha, como também nos aventurar a desbravar uma realidade ainda pouco conhecida para nós, embora esta realidade se fizesse presente de alguma forma em nosso cotidiano, personificada em muitos alunos de nossa instituição – IFPA/ Campus Abaetetuba – que são oriundos da região das ilhas.

Foi, então, necessário adentrarmos no campo teórico e prático não só da gestão escolar, como também da Educação *do* Campo, e conseqüentemente, nas especificidades das escolas do campo, o que nos levou a optar pela análise qualitativa, de cunho etnográfico, onde se buscou apreender o significado das falas dos sujeitos entrevistados, nos diálogos informais estabelecidos durante a observação participante, delimitado pela base conceitual que definimos.

Obtivemos dados que nos auxiliaram a compreender os modos de construção da existência local, em seus aspectos político, econômico, ambiental, social e cultural, recolhidos na convivência com os sujeitos da pesquisa, e que foram incorporados ao nosso estudo.

Confirmamos, em nossa pesquisa, que as atuais políticas educacionais existentes em nosso país ainda têm o sujeito urbano como protótipo do cidadão de direitos, a quem as políticas públicas são direcionadas, em detrimento da educação desenvolvida na zona rural, sem necessidade de maiores investimentos ou de políticas específicas.

No relatório produzido durante o estágio pedagógico deste curso *stricto sensu*, contabilizamos 133 escolas municipais na zona rural do município de Abaetetuba/ Pará, que atendem o público da educação infantil e do ensino fundamental do 1º ao 5º ano da região das ilhas e estradas.

Entre esta centena de escolas, a EMEIF São João Batista do Rio Campompema é uma escola singular, não só pela estrutura que apresenta, mas, especialmente, pelas práticas que caracterizam sua gestão, que integra um sistema escolar que tem sua cultura e dinâmica próprias, e que se configura como um dos principais elementos, através do clima organizacional estabelecido, de viabilização dos objetivos educacionais propostos.

Deste modo concluímos, neste estudo, que na EMEIF São João Batista, da comunidade do Rio Campompema:

- A organização e as práticas de Gestão Escolar desenvolvidas concorrem para a criação de um ambiente colaborativo, em que a participação da comunidade escolar nos processos decisórios garante a sua autonomia administrativa e pedagógica, principalmente através da atuação efetiva do Conselho Escolar e da comunidade local.
- O processo de democratização existente no espaço escolar, segundo as narrativas dos próprios sujeitos entrevistados, exprime a vontade da sua comunidade escolar e local.
- As práticas pedagógicas contemplam seu universo cultural e simbólico, valorizando o sujeito e sua vivência, possibilitando um processo educativo significativo, e a construção de “novas cidadanias”.
- As práticas pedagógicas refletem nos resultados positivos que a escola apresenta, com um número irrisório de evadidos e reprovados, e no sentimento de pertença que seus profissionais e os alunos transmitem nas narrativas.

- As ações e a própria personalidade da diretora exemplificam o que Lück *et al* (2012) caracteriza uma gestão com liderança: “a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos”. (Lück *et al.* 2012, p. 33)
- A educação, que é fruto da luta da comunidade do Rio Campompema por serviços públicos essenciais de qualidade, tem uma relevância social significativa, uma vez que tem um papel fundamental para a melhoria de vida individual e coletiva de seus membros.

A análise do PPP da escola (produto de uma construção coletiva) e sua realização efetiva nos mostraram que o *lócus* escolar é um espaço privilegiado para o exercício da democracia, em que os objetivos comuns são priorizados, através do compromisso que toda a comunidade escolar assume diante de suas necessidades e aspirações. Neste caso, cumpre seu papel de documento norteador das ações desenvolvidas, assegurando uma Educação Libertadora que, através do diálogo e do trabalho coletivo, propõe formar sujeitos críticos, solidários e reflexivos.

Assim, este estudo, que se propôs analisar a organização e as práticas de gestão de uma escola ribeirinha, proporcionou a esta pesquisadora uma nova visão de mundo, que se traduz em elementos importantes para um novo fazer, mediado pela necessidade de considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar e suas demandas. O que esperamos também proporcionar a todos os que tiverem acesso a este material.

E foi com este propósito que nos apropriamos de suas histórias e experiências, que nos fortaleceram com seus ideais de trabalho coletivo e de resistência a toda forma de exploração.

Com certeza não serei mais a mesma pessoa, profissional e pesquisadora que adentrou este universo, naquele setembro de 2016.

Concluimos, enfim, que o tempo vivido com esta Comunidade Escolar se constituiu em momentos felizes de aprendizado e conhecimentos mútuos, em que laços profissionais e de amizade foram criados.

Acreditamos, também, ter trazido algum benefício para a comunidade escolar da EMEIF São João Batista do Rio Campompema, pois, como nos diz Correa (2016, p. 112-3): “Evidenciar uma comunidade ribeirinha é sempre uma opção política, engajada e comprometida com essas populações”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

ANTONIO, Clesio A. e LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BERNADO, Elisangela da Silva. Gestão Escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta (Orgs). **Conselho Escolar: interfaces, experiência e desafios**. Seropédica: UFRRJ, 2015.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Marluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934** (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (De 18 de Setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 18 de jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC/SEC, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 23 de abr de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 18 de jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 5 de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de

contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SEC, 2001

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 18 de jun. 2018.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, vol.8, n.2, Rio de Janeiro, jul/out 2010.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan. jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; e CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n.4

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Marília Lopes de; LOBO, Roberta. Educação do Campo no contexto contemporâneo – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 79-91, 2011.

CARMO, Eraldo S. do. PRAZERES, Maria S. C. dos. Retratos e Desafios da Educação do/no Campo no Brasil e na Amazônia. In: ABREU, Waldir Ferreira. OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, Érbio dos Santos (Org.). **Educação Ribeirinha: saberes, vivência e formação no campo**. 2ª ed. GEPEIF-UFPA, Belém, PA, 2013.

CASASSUS, Juan. Descentralização e Desconcentração Educacional na América Latina: fundamentos e Crítica. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, agosto 1990, nº 74.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CORREA, Maria Francisca R. **Identidade docente: representações de professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado) – UFPA/ Campus do Baixo Tocantins, 2016.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF, n. 109, p. 100-115, 1998.

DAMACENA, Fabíola A. F. Cultura, Identidade e Educação do Campo: algumas reflexões teóricas. In: ABREU, Waldir Ferreira. OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, Érbio dos Santos (Org.). **Educação Ribeirinha: saberes, vivência e formação no campo**. 2ª ed. GEPEIF-UFPA, Belém, PA, 2013.

DAVIES, Nicolas. O financiamento da educação e seus desafios. **EccoS Revista Científica**, v.6, n.1, jan-jun 2004.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. Editora Autores Associados, 1996.

DOURADO, Luiz F. *et al.* **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, março 2002, p. 139 – 154.

FALCÃO, Maria Sylvia Miguel. **A gestão democrática dos recursos financeiros na escola do município de Dourados (MS) 2005-2008**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

FERNANDES, Florestan. A Constituição como projeto político. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, vol.1, n.1, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patrícia Krieger; VIEIRA, Monique Soares. **O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos**. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. 2014. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006%20-%20Patr%C3%Adcia%20Krieger%20Grossi.pdf. Acesso em 28 Dez 2017.

GIL, Juca. **Os limites da autonomia escolar**. 01/04/2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/650/os-limites-da-autonomia-escolar>. Acesso em 30 Dez 2017.

GRACINDO, Regina Vinhaes *et al.* **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

HIRAOKA, Mario. Mudanças nos Padrões Econômicos de uma População Ribeirinha do Estuário do Amazona. In: FURTADO, Lourdes; LEITÃO, Wilma; MELLO, Alex F. **Povos das Águas: realidade e perspectiva na Amazônia** (Orgs.). Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1993, p. 133-157.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Município de Abaetetuba, 2015**. Disponível em : <www.ibge.gov.br> . Acesso em: 09 de set. de 2017.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Coleção: Por Uma Educação do Campo. Vol. 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LIBÂNEO. José Carlos. O Sistema de organização e gestão da escola. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. FREITAS, K.S. GIRLING, Robert. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARQUES, Luciana Rosa. Políticas de democratização da educação: um estudo com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 157-183, jan./jun. 2007

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, vol.33, nº 121, p. 1175-1194. Campinas, out./dez.2012.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr. 2012.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila A e ROSAR, Maria de Fatima F. **Política e Gestão da Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010 - ISSN: 1676-2584.

PEREIRA, Maria das Graças da Silva. **Etnobotânica médica da comunidade quilombo de Tauerá-Açú Abaetetuba, Pará**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural da Amazônia. 2014.

PERRUSO, Marco Antônio e NARVAES, Viviane B. Educação do Campo, concepções pedagógicas e transformação social. In: PERRUSO, Marco Antônio. LOBO, Roberta (Orgs). **Educação do campo, movimentos sociais e diversidade a experiência da UFRRJ**. 1 ed. Brasília: F&F, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Sistematização do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João Batista**. S/d

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 669-691, jul.-set. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação do Brasil**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SEPOF, Secretaria do Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Estatística Municipal – Abaetetuba**. 2011. 47p. Disponível em: http://www.sepof.pa.gov.br/estatistica/ESTATISTICAS_MUNICIPAIS/Mesorr_Nordeste/Ca meta/Abaetetuba.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6 p. 91-106 jan./jun. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.3, dez 2009.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão Democrática da Escola Pública: desafios e perspectiva.** http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/328_174.pdf. Acesso em 1º de fevereiro de 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais - reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo J. (Org.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110. Editora UFPR, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

YUKIZAKI, Suemy. **Pais e mães das camadas populares: a participação fragmentada.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

7 ANEXOS

Anexo 1 – Registros fotográficos do cotidiano da pesquisa







UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo (a). Sr (a) Diretor (a) da Escola São João Batista

Apresento a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, minha orientanda, GRAÇA ELDA VASCONCELOS, que pretende realizar, no âmbito de sua pesquisa, um estudo que envolverá observações e entrevistas com parte da comunidade acadêmica desta escola.

Informo que, por envolver a aplicação de questionários e realização de entrevistas, seu projeto de pesquisa, intitulado "A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Um estudo das práticas de organização e de gestão na Escola São João Batista, no rio Campompema no município de Abaetetuba/Pará", será submetido ao Comitê de Ética da UFRRJ.

Certa de contar com sua concordância, agradeço antecipadamente.

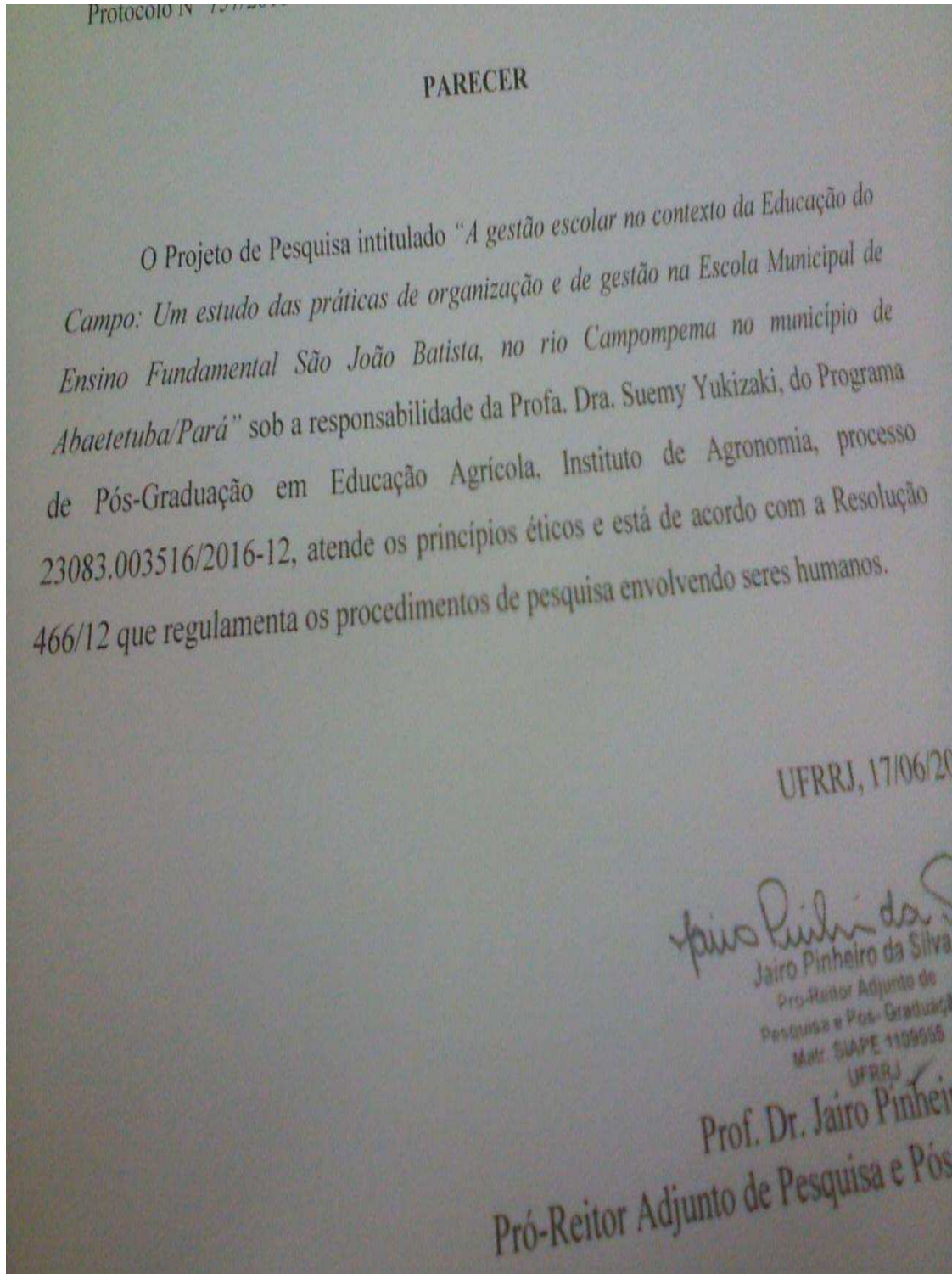
A handwritten signature in black ink, appearing to read "Suemy Yukizaki".

Prof. Dra. Suemy Yukizaki
matricula 00387742-6

Em 15/04/2016

Recebe M^o Francisco N. S. dos

Anexo 3 – Parecer do comitê de ética



Anexo 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Projeto de Pesquisa: “A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso da EMEIF São João Batista, do Rio Campompema no município de Abaetetuba/PA”

Mestranda: Graça Elda Vasconcelos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suemy Yukizaki

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa: “A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso da EMEIF São João Batista, do Rio Campompema no município de Abaetetuba/PA”, que tem como pesquisadora responsável GRAÇA ELDA VASCONCELOS, Matrícula 201513150026-1. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada sob orientação da professora Dr.^a Suemy Yukizaki (UFRRJ), que tem como objetivo: Analisar a organização e a gestão escolar da Escola Quilombola São João Batista do Rio Campompema, no município de Abaetetuba/Pará, numa perspectiva de gestão escolar democrático-participativa. A importância do presente estudo justifica-se pelo papel estratégico da gestão escolar para uma educação de qualidade, e ainda para a transformação social, no contexto da educação do campo. A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, pois concerne apenas em responder um questionário e participar de uma entrevista, sendo tomadas precauções quanto à identidade dos participantes. Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. A dissertação será depositada na Biblioteca Central da UFRRJ, e será disponibilizada para consulta de outros pesquisadores e elaboração de trabalhos para publicação. Ao término da pesquisa pretende-se evidenciar, não só a gestão e a organização de uma escola ribeirinha, mas toda a comunidade escolar e local. E ainda propor projetos de extensão à sua comunidade, através da instituição da pesquisadora. Posteriormente, se desejar sair da pesquisa, terá o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. O (a) Sr. (a) não terá custo de qualquer natureza e sua participação será inteiramente gratuita. Fica garantido o anonimato de sua identidade. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Travessa Santos Dumont, 627, Abaetetuba – PA. Fone (91) 98121-1990, e-mail: elda.vasconcelos@ifpa.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre a pesquisa que será desenvolvida e o porquê da minha participação tendo entendido a explicação. Desta forma, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não terei ganhos financeiros e que posso sair quando desejar. (Este documento será emitido em duas vias, devendo 1 (uma) via ficar com o entrevistador e 1 (uma) com o entrevistado.

Data: ___/___/____

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

8 APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro das entrevistas por segmento ou instancia administrativa

1.1 CONSELHO ESCOLAR

1. Há quanto tempo existe Conselho Escolar nesta escola?
2. Quem compõe este Conselho Escolar (quais as representações)?
3. De que forma ocorreu a escolha de suas representações? Qual a duração de cada mandato? Está formalizado na estrutura administrativa da escola?
4. Como se dá a atuação do conselho escolar? E mais especificamente a sua atuação no conselho? Pode fazer uma avaliação?
5. Quais são os maiores problemas (ou desafios) enfrentados por este Conselho Escolar?
6. Quais são os índices de reprovação e evasão escolar nesta escola? Qual sua opinião sobre eles? Que estratégias são utilizadas para superação?
7. Na sua avaliação, o processo educativo desta escola se diferencia do que ocorre na zona urbana? Sim? Não? Por que?

1.2 DIREÇÃO

1. Como é escolhida a Direção desta escola?
2. Se existe eleição direta, há quanto tempo vem sendo realizado este processo? E como ele ocorre?
3. Há quanto tempo você está como diretora desta escola? E como está organizada a atual gestão escolar (estrutura administrativa)?
4. A Direção faz reuniões periódicas com os componentes da estrutura administrativa?
5. Nestas reuniões as colocações dos componentes da estrutura administrativa são levadas em conta?
6. Há envolvimento (compromisso) dos componentes da estrutura administrativa nas decisões tomadas? Se sim, em que área, e como se pode notar este envolvimento?
7. Quais são os índices de reprovação e evasão escolar nesta escola? Qual sua opinião sobre eles?
8. Há alguma relação da escola com a comunidade local e/ou movimentos sociais? Se sim, quais?
9. Existem projetos educacionais desenvolvidos na escola? Quais?
10. Na sua avaliação, o processo educativo desta escola se diferencia do que ocorre na zona urbana? Sim? Não? Por que?
11. Quais são os maiores desafios da sua gestão?

1.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Quais as principais atividades da Coordenação Pedagógica nesta escola?

2. A Coordenação Pedagógica faz reuniões periódicas com os professores e/ou com representantes de aluno? Com que frequência?
3. Nestas reuniões as colocações dos professores e/o dos alunos são levadas em conta?
4. Na sua opinião, há envolvimento (compromisso) dos professores e alunos nas decisões tomadas? Se sim, como pode notar esse envolvimento?
5. Quais são os índices de reprovação e evasão escolar nesta escola? Qual sua opinião sobre eles?
6. Na sua análise quais são os maiores problemas (ou desafios) que os alunos enfrentam para o acesso à escola e sua permanência nela?
7. Existem projetos educacionais desenvolvidos na escola? Quais?
8. Na sua avaliação, o processo educativo desta escola se diferencia do que ocorre na zona urbana? Sim? Não? Por que?
9. Quais são os maiores desafios da Coordenação Pedagógica nesta escola?

1.4 SECRETARIA ESCOLAR

1. Quais são as principais atividades da Secretaria desta unidade escolar?
2. Você está envolvido em outras atividades aqui da escola? Se sim, quais? Se não, por que?
3. Na sua análise quais são os maiores problemas (ou desafios) que os alunos enfrentam para o acesso à escola e sua permanência nela?
4. Na sua avaliação, o processo educativo desta escola se diferencia do que ocorre na zona urbana? Sim? Não? Por que?

1.5 PROFESSORES

1. Há quanto tempo você é professor nesta escola?
2. De forma geral, como é sua rotina profissional?
3. Você está envolvido em outras atividades da escola? Se sim, quais? Se não, por que?
4. Quais são os maiores problemas (ou desafios) enfrentados no seu cotidiano escolar?
5. Na sua análise quais são os maiores problemas (ou desafios) que os alunos enfrentam para o acesso à escola e sua permanência nela?
6. Como você avalia a atuação do conselho escolar e a gestão desta escola? Poderia justificar sua resposta?
7. Na sua avaliação, o processo educativo desta escola se diferencia do que ocorre na zona urbana? Sim? Não? Por que?

1.6 ALUNOS

1. Você mora nesta comunidade? Se sim, há quanto tempo?
2. Qual a série que você está cursando?

3. Você já estudou em outra escola? Qual?
4. Você tem dificuldades para chegar à escola?
5. Você tem dificuldades em compreender o que está sendo ensinado?
6. Você está envolvido em outras atividades da escola? Se sim, quais? Se não, por que?
7. Existe organização estudantil nesta escola?
8. Como você avalia a atuação do conselho escolar e a gestão da sua escola? Você poderia justificar sua resposta?

1.7 LÍDER COMUNITÁRIO

1. Como você se tornou líder comunitário?
2. Como é sua atuação na comunidade? E sua relação com ela?
3. Você participa de alguma atividade na escola? Se sim, quais? Se não, por que?
4. Na sua opinião qual a importância da Escola São João Batista para a Comunidade do rio Campompema e adjacências?
5. Você poderia opinar sobre se existem diferenças entre a educação que acontece na escola da sua comunidade e a educação que acontece nas escolas da cidade?

1.8 PAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO 1º E DO 2º ANOS

1. Há quanto tempo você reside nesta comunidade?
2. Seu filho (sua filha) está em que nível de ensino (educação infantil? Ensino fundamental)?
3. Você traz seu filho (sua filha) para a escola? Tem dificuldade para chegar à escola?
4. Você participa de alguma atividade na escola? Se sim, quais? Se não, por que?
5. Como você avalia a Direção da escola?
6. Você está satisfeito (a) com o ensino desta escola? Por que?
7. Na sua opinião qual a importância da Escola São João Batista para a Comunidade do Rio Campompema e adjacências?
8. Você poderia opinar sobre se existem diferenças entre a educação que acontece na escola da sua comunidade e a educação que acontece nas escolas da cidade?