

Educação do Campo: singularidades da gestão democrática no espaço escolar

Flávia Stefanello¹ 

Mario Luiz Junges Junior² 

Josimar de Aparecido Vieira³ 

Resumo

O presente artigo tem como escopo principal a Educação do Campo, considerando as singularidades das escolas para compreender os processos educativos e de gestão que nelas ocorrem. Analisa os processos de gestão democrática que ocorrem nas escolas do campo, compreendendo a Educação do Campo a partir de suas especificidades. Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Na sua organização constam percurso metodológico, breve histórico e constituição da Educação do Campo, gestão democrática na prática escolar e na Educação do Campo em si, evidenciando suas singularidades enquanto modalidade de ensino, bem como as considerações finais. Estes pontos indicam que tornar a prática da gestão democrática na Educação do Campo significa aproximar aspectos escolares dos sociais e culturais do sujeito camponês, com participação, reconhecendo sua imensidão e especificidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Fatores socioeducacionais. Gestão da educação escolar.

Abstract

Rural Education: singularities of democratic management in school space

This article has as its main scope the Education of the Field, considering the singularities of the schools to understand the educational and management processes that occur in them. It analyzes processes of democratic management processes that take place in rural schools, understanding Rural Education based on its specificities. Constituted in a qualitative approach, it was produced by means of bibliographical research, following the types of descriptive and exploratory research. Its organization includes the methodological path, a brief history and constitution of Rural Education, the democratic management in school practice and in Rural Education itself, highlighting its singularities as a teaching modality, as well as the final considerations. These points indicate that making the practice of democratic management in Rural Education, means bringing school aspects closer to the social and cultural aspects of the peasant subject, with participation, recognizing its immensity and specificity.

Keywords: Rural Education. Socio-educational factors. School education management.

¹ Instituto Educacional de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil.

² Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Resumen

Educación en el Campo: singularidades de la gestión democrática en el espacio escolar

El ámbito principal de este artículo es la educación de campo, teniendo en cuenta las singularidades de las escuelas para entender los procesos educativos y de gestión que se producen en ellas. Analiza los procesos de gestión democrática que se producen en las escuelas rurales, entendiendo la educación de campo en función de sus especificidades. Constituido en un enfoque cualitativo, se produjo a través de la investigación bibliográfica, siguiendo los tipos de investigación descriptiva y exploratoria. Su organización incluye la ruta metodológica, la breve historia y constitución de la Educación de Campo, la gestión democrática en la práctica escolar y la propia educación de campo, evidenciando sus singularidades como modalidad docente, así como las consideraciones finales. Estos puntos indican que hacer la práctica de la gestión democrática en educación de campo significa acercar los aspectos escolares a los aspectos sociales y culturales de la materia campesina, con participación, reconociendo su inmensidad y especificidad.

Palabras clave: Educación en el campo. Factores socioeducadores. Gestión de la educación escolar.

A educação é um direito fundamental, que deve ocorrer independentemente do local onde as pessoas vivem, e tem o dever de suprir as necessidades humanas e sociais. Em se tratando da Educação do Campo, esta modalidade de ensino deve ser tratada como uma política pública que garanta à população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana. No entanto, o que se percebe no decorrer da história é que esta modalidade vem sendo tratada de forma marginal, sem os devidos investimentos para que seja desenvolvida de forma condizente com a cultura e identidade do povo camponês.

A partir da segunda metade do século XX, foi iniciado no Brasil um movimento por uma Educação do Campo com reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil, que desejavam uma educação voltada aos interesses e às necessidades da população do campo e que valorizasse a cultura e a identidade dessa população. Percebe-se que com tais movimentos havia o desejo de uma educação inclusiva e autônoma (TRAVESSINI, 2015).

A partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, “[...] a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23).

Por este prisma, a Educação do Campo precisa corresponder às especificidades que ocorrem nesse “espaço e tempo”, diferente da educação que ocorre em escolas da

cidade. Os conceitos de espaço e tempo não se referem unicamente a “onde e quando” ocorre o processo de Educação do Campo. Quando se atribui o termo “espaço”, faz-se referência ao campo em si e a todas as dimensões territoriais/geográficas que a educação alcança (desde o local de cultivo até as comunidades de ribeirinhos, mineradores, caiçaras, quilombolas, assentamentos ou comunidades indígenas), mas, para além disso, espaço é onde ocorre a formação dos sujeitos, e não se reduz somente a escola. Nesse sentido, Fernandes (2006) afirma que, para além do território, espaço também se refere ao espaço político, social, de luta e resistência ocupado pelo sujeito camponês e, por fim, “por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos” (p. 31).

Já o termo “tempo” está associado aos diferentes tempos da vida dos sujeitos no campo que sejam capazes de contribuir para autenticá-los enquanto sujeitos de direitos, sua historicidade, seus saberes, sua rotina. Arroyo (2006, p. 115) destaca, em relação ao tempo, que “[...] a escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um corpo estranho”.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (Brasil, 2008), a Educação do Campo compreende a educação básica em suas organizações infantil, fundamental, o ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional e fazem parte deste atendimento as populações que vivem no campo, em suas variadas formas de produção da vida (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas).

Nas escolas do campo, a educação não se restringe somente a quando o estudante se encontra na sala de aula. A relação com a aprendizagem ocorre em diversos momentos, permitindo acesso a diferentes tipos de conhecimento e bens culturais, como a terra, a natureza, a história da luta pela terra, pela formação para o trabalho, para a formação de sujeitos críticos, fortalecendo sua forma de produzir e de se organizar. Mas, para que o processo ocorra dessa forma é preciso compreender o que é e como se constitui essa educação.

Inicialmente é necessário ter a percepção de que se trata de um espaço com características próprias, onde os valores são diferentes dos cultuados na cidade. Implica conhecer sua história e analisar como são conduzidos os processos educativos. Assim, diferenciar o campo e a cidade não é o bastante, são necessárias políticas públicas que

não tratem a escola do campo como uma extensão ou quintal da cidade e compreender que nela se cultivam valores como a coletividade, a autonomia e a formação política para que a população do campo possa lutar por seus direitos. Nesta direção, Vieira e Vieira (2017) destacam que:

É preciso compreender a escola do campo como aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (p. 137).

Destarte, tornam-se necessárias garantias de direitos e de compreensão de realidades variadas e, para isso, a gestão democrática pode resgatar conceitos como gestão e democracia, integrando, nestes conceitos, as diversas práticas sociais que se evidenciam no campo. Então, trazer a Educação do Campo e a gestão democrática para a mesma discussão significa refletir sobre ambos os conceitos e sua aplicabilidade na escola.

Diante dessas considerações iniciais, este estudo está organizado da seguinte forma: inicia apontando o percurso metodológico trilhado na investigação; na sequência, encontra-se destacado o que é a Educação do Campo, uma abordagem breve de sua história e de como ela se constituiu, apontando os elementos que fazem parte deste fenômeno. Segue-se o estudo tratando da gestão democrática na prática escolar, ao apresentar uma reflexão acerca da gestão democrática nas escolas do campo, destacando a singularidade de tempo e espaço deste tipo de educação. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

Percurso metodológico

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva, na qual busca-se maior familiaridade com a temática, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características (GIL, 2008). Sampieri et al. (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado.

Foi desenvolvido seguindo abordagem qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Borba (2001) destaca que, na abordagem qualitativa, não há previsibilidade das perdas e ganhos e neste movi-

mento, há a negação e afirmação das diferenças e igualdades nas práticas de quem está envolvido. “Na essência deste movimento antagônico, esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado” (p. 41).

Para a abordagem qualitativa, as interpretações podem variar, dependendo do ponto de vista e das construções vividas do sujeito que estiver à frente da investigação. Borba (2001) argumenta que:

[...] na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, às suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão (p. 44).

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como: Arroyo e Fernandes (1999), Arroyo (2007), Bavaresco e Rauber (2014), Begnami e Antunes-Rocha (2019), Calazans (1993), Caldart (2009), Giradelo e Sartori (2019), Kolling et al. (1999), Matos e Paim (2019), Molina e Freitas (2011), Antunes-Rocha (2011), Silva (2011), Souza e Pires (2018), Souza (2019), Stefanello (2019), Vieira e Vieira (2014) entre outros.

A escolha desses autores reside no fato de que são estudos relacionados ao tema. A busca pelos dados, nas obras referenciais, orientou-se pela organização que foi dada ao estudo mencionada na introdução, que deram origem a três categorias, quais sejam: compreendendo a Educação do Campo, uma breve compreensão da gestão democrática e democratização da gestão escolar na Educação do Campo.

Compreendendo a Educação do Campo

A construção de um projeto para a Educação do Campo teve seu início na década de 1990 e, desde então, incluir o contexto do campo passou a fazer presente em discussões da agenda pública. Desta forma, está sendo reconhecido que a gênese da Educação do Campo é marcada pelas lutas camponesas e pelos movimentos sociais e seu fundamento está alicerçado na construção de uma educação que considere a suas culturas, ritmos, singularidade e tempos dos sujeitos do campo. Para Molina e Freitas (2011), a Educação do Campo no Brasil se baseia em um processo fortemente ligado a luta camponesa:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade (p. 11).

Sendo assim, o campo e a constituição de um projeto educacional neste espaço têm suas bases enraizadas na historicidade de seu povo e principalmente na construção de uma identidade que correspondesse ao seu contexto. De acordo com Calazans (1993), a concepção da Educação do Campo está considerando:

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país (p. 15).

Desde o seu surgimento, a Educação do Campo se constitui como um processo de construção permanente para uma concepção de educação que seja condizente com o campo em si, englobando seu crescimento e desenvolvimento. O campo está em luta constante, seja pela busca de seus direitos em relação à terra, seja por educação. É formado por sujeitos que pensam de modo coletivo e são ativos nessas lutas. Suas práticas educativas são representadas por meio de ações e pela busca permanente por respostas e alternativas acerca do projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às escolas rurais tradicionais e ao processo de formação de seus professores.

Para que a Educação do Campo se mantenha articulada com o projeto de desenvolvimento camponês, é necessário que o processo ensino-aprendizagem esteja vinculado com a vida prática dos estudantes e com suas necessidades concretas, as de seus pais e as de sua comunidade. É preciso também que os conhecimentos que professores e estudantes “[...] vão produzindo na escola sirvam para que eles entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, da comunidade, do município, do Estado e do País, para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando” (VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 280).

Analisando esse cenário de luta, Molina e Freitas (2011) afirmam que, ao se tratar de educação, algumas conquistas e avanços já foram alcançados, como a obtenção de marcos legais e de programas educacionais designados a eles, inserção do tema

na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo.

Outro ponto importante a ser mencionado na compreensão acerca da Educação do Campo é a ruptura de alguns paradigmas. Um deles está na dicotomia “campo e cidade”. Essa relação é chave para a compreensão de dois cenários diferentes, logo dois processos educativos diferentes. A cidade é vista como centralidade, já o campo é visto com ares de atraso, de um lugar onde o tempo possivelmente tenha parado ou que ande a vagarosos passos. De acordo com Arroyo (2007),

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais (p. 157).

Sendo assim, reconhecer que o campo não é apenas uma mera extensão da cidade é o primeiro passo na compreensão de seu processo educativo. A discussão acerca da Educação do Campo está presente na agenda atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que coloca em pauta essa temática e reconhece a singularidade deste espaço. Esta lei é vista como um avanço quando se trata da Educação do Campo, pois delineou as principais ideias que orientam esta modalidade de ensino, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. O artigo 28 da LDB/96 determina que:

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 (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Conforme descrito nos documentos do Programa Nacional da Educação do Campo – Pronacampo (BRASIL, 2013), a LDB/96 dispõe, no que diz respeito à Educação do Campo, que:

[...] a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo (p. 3-4).

Um dos pontos importantes é respeitar as diferenças entre os dois espaços, reconhecendo no campo as peculiaridades e singularidades do seu contexto. De acordo com Stefanello (2019), a escola do campo e a da cidade apresentam uma discordância no que diz respeito à forma de viver, pensar, agir e ensinar, que obviamente se fazem de maneiras diferentes. A Educação do Campo deve partir do respeito aos sujeitos e o espaço onde vivem e isso está relacionado também, com a compreensão do educador acerca dessa escola e seus sujeitos: “[...] morar no campo, fazer da terra seu sustento e dela extrair saberes, ser um professor de escolas do campo, implica em entender esse contexto de maneira integral, seja na educação, na socialização ou em qualquer outro envolvimento” (p. 125), ou seja, a concepção de escola do campo, precisa estar articulada com a vida levada pelos camponeses, resgatando sua história, saberes e personagens, sendo tarefa do professor fazer esse elo. Nesse sentido, Antunes-Rocha (2011) atenta para o projeto da escola do campo:

É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre a formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (p. 40).

É baseado nesse projeto de escola que a Educação do Campo deve (ou deveria) estar ancorada. Respeitando sujeitos, tempo e espaço. Além disso, Arroyo e Fernandes (1999) atentam para o movimento pedagógico diferente que existe no campo. Esse movimento nos auxilia a entender o que se passa nesse processo educativo. Os autores afirmam que esse movimento é expressivo, com experiências escolares inovadoras que resgatam as suas raízes populares e as matrizes culturais dos camponeses. É esse reconhecimento que precisa estar presente nos processos de construção político-pedagógicos e de gestão escolar. Enquanto não se reconhecer a singularidade do campo e deixar de vê-lo apenas como oposto da cidade, o êxito da escola do campo fica comprometido.

Outro aspecto que merece destaque nesta reflexão diz respeito aos educadores que atuam nas escolas do campo. De acordo com Stefanello (2019), a formação de professores da Educação do Campo passa por políticas públicas de formação inicial e continuada, que buscam dar suporte e qualidade ao processo ensino-aprendizagem nestes espaços. Por meio de políticas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), professores já atuantes em escolas do campo e quilombola têm acesso aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Tais cursos ocorrem em instituições públicas de ensino superior e promovem a formação superior de professores, expandindo o oferecimento de educação básica de qualidade em escolas do campo.

Por meio do curso de licenciatura oferecido via Procampo, há uma compreensão mais humana, associada à dimensão pedagógica e sociopolítica. Nesta perspectiva, de acordo com Sá et al. (2011), ao professor que passa por essa formação se busca atribuir o perfil de “[...] um educador cuja prática pedagógica está baseada numa visão da totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade” (p. 82).

Nesse sentido, o contexto da Educação do Campo é protagonizado por sujeitos que constroem em suas práxis pedagógicas a constituição do conhecimento científico mimetizado com as experiências das histórias vividas pelos povos do campo, considerando suas lutas e percepções próprias. A formação inicial no formato licenciatura para professores do campo é favorável para a comunidade em sua totalidade, pois, de acordo com Stefanello (2019), há uma valorização da cultura dos sujeitos e uma ascensão no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Esses são alguns aspectos que caracterizam a Educação do Campo, evidenciando e justificando sua singularidade.

Breve compreensão da gestão democrática

O termo gestão caracteriza o ato ou efeito de gerir e foi apresentado com esta premissa para a área educacional, por meio da teoria geral de administração, a qual tinha como expoente Taylor e Fayol. Assim, por um tempo, a organização e gestão escolar foram concebidas tendo como fundamentos as teorias sustentadas pela Ciência Administrativa. Conforme aponta Arelaro (2012), essa abordagem estabelecia que cada professor “[...] traduzisse seus objetivos educacionais em metas, as quais seriam atingidas com boas estratégias de ensino, que pressupunham conteúdos previamente definidos e testados com relação à sua eficiência” (p. 384).

Porém, no final da década de 1970 e início de 1980, o período tecnicista, caracterizado e pautado na isenção e influenciado pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ressignifica o processo educativo e a gestão educacional, de forma a constituirlos como objetivos operacionais (SAVIANI, 2008). Nesta mudança conceitual, aliada à promulgação da Constituição Federal de 1988, no Brasil, a gestão educacional fica sob responsabilidade e execução das esferas públicas, marcada pela participação e democracia. Assim, a gestão educacional passa a ser compreendida como um conjunto de elementos assumidos pelo sistema educacional no intuito de legitimar e administrar os planos e programas de trabalho geridos para as instituições educacionais, de modo a democratizar as práticas pedagógicas e de administração da gestão das escolas.

Ao que se refere a gestão democrática, Silva (2011) aponta seu surgimento nos anos 1980, período em que a temática começou a fazer parte das discussões relacionadas à legislação educacional. Até este momento, havia uma forte centralização das decisões por parte das políticas existentes. Com a chegada da Constituição Federal de 1988 e posteriormente da LDB/96, a tomada de decisões passou por uma descentralização, permitindo que a escola tivesse autonomia no que dizia respeito a seus trâmites.

No que tange à gestão democrática, a LDB/96 define:

[...] que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Souza (2009) identifica alguns aspectos fundamentais na compreensão do conceito da gestão democrática:

A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (p. 125-6).

Esse tipo de gestão é baseada na luta de educadores que defendem um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Nesse sentido, Girardelo e Sartori (2019) destacam que na gestão democrática é essencial a participação social da comunidade escolar, o que significa trazer para esse espaço professores, estudantes, pais, diretores, equipe pedagógica e demais funcionários. “A gestão democrática escolar busca um fazer coletivo, com a participação efetiva dos segmentos da comunidade [...] nos processos decisórios da escola” (p. 122).

Diante do exposto, destacamos a importância da gestão democrática frente a busca do coletivo. É o coletivo quem dá o suporte necessário para que ela se construa. Outro ponto, destacado por Matos e Paim (2019), está na compreensão da autonomia da escola, que precisa ser efetiva e coletiva perante as decisões. Esses autores escrevem que toda e qualquer decisão que se refere ao âmbito escolar deve atender as necessidades da escola e dos seus sujeitos. “É neste contexto que se criam espaços para a participação e articulação de ações que envolvem todos os segmentos da escola, com vistas a promover espaços democráticos para pensar a escola em diálogo interno com a sociedade que a circunda” (p. 25).

Em suma, é o fazer coletivo somado à autonomia da escola que permitem que a gestão democrática possa ser posta em prática. Souza e Pires (2018) chamam a atenção para o fato de que:

[...] se temos participação com autonomia e com a realização e efetivação do poder de maneira mais próxima às pessoas, então, são essas pessoas as responsáveis pela edificação das regras que dimensionam o fazer coletivo. Ou seja, a democracia só se efetiva como um projeto coletivo, construído coletivamente. Logo, propostas de gestão democrática (GD) não podem nascer em gabinetes de gestores, pois, ou elas contam com a mais ampla participação dos interessados (sujeitos da escola e da educação), ou ela é natimorta (p. 67).

Há, então, inúmeros conceitos que estão atrelados à gestão democrática: autonomia, democracia, coletividade, processo político, participação, articulação. Todos eles fundamentam a gestão democrática, mas é preciso atentar para outro ponto: as escolas não são todas iguais. Existem as escolas do meio urbano e as escolas do campo, e estas podem estar localizadas tanto no interior das cidades como no interior de acampamentos ou assentamentos de movimentos sociais. Nessas escolas, com tempo e espaço diferentes, a gestão democrática se faz presente da mesma maneira? Essa é a discussão que será realizada a seguir.

Democratização da gestão escolar na Educação do Campo

Partindo do referencial que nos diz que a Educação do Campo possui um movimento pedagógico diferente da escola urbana, precisamos pensar que seus processos de gestão escolar também precisam ser diferentes. É evidente que, a maioria dos processos de formação que ocorrem no campo se espelham aos que estão na cidade. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999):

As políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades” (p. 24, grifos do autor).

Um modelo de gestão escolar que atenda às concepções e aos princípios pedagógicos de uma escola do campo precisa passar por transformações que estejam em acordo com a proposta deste segmento. A Educação do Campo se faz reconhecendo e dando acesso aos diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais, decorrentes deste espaço. Nesse sentido, afirmam Kolling et al. (1999):

[...] transformação refere-se aos processos de *gestão da escola*, de modo que seja construído nela o espaço *público* (do povo), não necessariamente assegurado pelo seu caráter *estatal*. Para usar uma palavra bem conhecida [...], o que se quer é a *democratização* das escolas, o que, na situação atual, quer dizer prioritariamente:

- Ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares;
- Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina o que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio *destino*;
- Maior participação dos alunos/alunas e na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa; e
- Criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações educativas concretas (p. 65-6).

Para isso, as escolas do campo devem buscar um modelo democrático de gestão no qual o sujeito que faz parte deste espaço tenha o direito e o dever de participar das discussões, fortalecendo seu vínculo com a escola, com as lutas pela terra, atendendo às novas demandas formativas postas pelos desafios da construção deste projeto escolar. Levar em consideração as especificidades locais é um ponto fundamental para exercer a gestão democrática neste espaço. Nesse sentido, Martins (2012) afirma:

A democratização da gestão escolar é um fenômeno que se pretende universal. Contudo, cada realidade local contém elementos que acentuam ou inibem o processo de democratização. A realidade escolar no campo, cuja especificidade está inserida no quadro legislativo brasileiro, também encontra elementos específicos no fenômeno da gestão democrática (p. 112).

Compreendendo a especificidade da Educação do Campo, entendemos que, para promover a gestão democrática nesse espaço, é fundamental reconhecer a presença dessa singularidade para inserir práticas dessa gestão. Para Martins (2012), “[...] o próprio reconhecimento da especificidade da Educação do Campo é indício da democratização, pois ele se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais” (p. 117).

Neste momento, é importante retomar um dos elementos que constam no título deste artigo: “singularidades”, ao qual estão atribuídas todas as especificidades desta modalidade de educação, uma vez que, a Educação do Campo se distingue das demais, por conta de sua forma ímpar de educar e vivenciar o processo ensino-aprendizagem, considerando principalmente os contextos e histórias dos sujeitos. É a forma como o sujeito do campo conduz o seu processo de formação que orienta a gestão democrática na escola. Há de serem levados em consideração os seus elementos fundamentais, já citados na LDB/96:

Artigo 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 (BRASIL, 1996).

De acordo com Begnami e Antunes-Rocha (2019), é preciso compreender a prática da “organicidade” vivida em escolas do campo, para que se entenda os processos de gestão escolar que ocorrem desse espaço.

Na Educação do Campo vimos que a organicidade é incorporada como princípio político-pedagógico, inspirado nas práticas dos Movimentos Sociais de luta pela terra e nas teorias da auto-organização da escola do trabalho, referenciada na Pedagogia Socialista. O movimento da Pedagogia da Alternância, focalizado na autogestão, a partir do seu encontro com a Educação do Campo, vem buscando dialogar com as referências marxistas, no que diz respeito à organicidade (p. 5-6).

Essa organicidade se refere às formas de organização do sujeito do campo no espaço escolar, destacando pontos fundamentais como a autogestão, autonomia e

diálogo, que são alicerces básicos para o êxito da gestão democrática. Sendo a gestão democrática um elemento importante da escola pública, na Educação do Campo, ela torna-se ainda mais presente tendo em vista a singularidade dos sujeitos envolvidos e sua interpretação frente a educação. Dessa forma, nenhuma decisão da escola do campo deve ser tomada sem a participação do coletivo.

Isso quer dizer que o sujeito que está inserido no campo sabe o que é melhor para ele e para sua formação. Por isso, salientamos a importância da prática efetiva da gestão democrática. Ela é fundamental nesse espaço. Somente por meio da gestão democrática o camponês tem voz para dizer o que é crucial na sua escola. Sem a plena participação da comunidade interna e externa não se faz gestão democrática. A participação coletiva mediante as decisões a serem tomadas fortalece a Educação do Campo, sua autonomia e emancipação enquanto escola.

Em relação ao campo e à educação, Caldart (2009) traz uma valiosa contribuição que pode ser atrelada à prática da gestão democrática na escola:

[...] sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo (p. 36-7).

Portanto, é fundamental ter em mente que o processo de gestão democrática nas escolas do campo deve levar em consideração a educação para o trabalho, a valorização e respeito pela terra e pela natureza, as lutas sociais e a construção do sujeito enquanto ser político e crítico. Estes são elementos na construção da gestão e da democracia, desde que haja participação de todos os envolvidos.

Considerações finais

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais que lutam por uma educação voltada para os interesses e necessidades da população camponesa, para que a população do campo tenha orgulho de sua terra, de seus costumes e da sua cultura. Surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa bem como contribui para que os povos do campo permaneçam no meio rural não migrando para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades.

Nesta direção, caminhar para uma educação que contemple e reconheça as singularidades do campo reflete intimamente com o processo de gestão das escolas. Uma Educação do Campo com qualidade para os camponeses não pode apenas estar descrita em projetos e documentos. Ela precisa ser desenvolvida considerando esse cenário, e isso significa também materializar a gestão democrática, atribuindo à comunidade interna e externa a participação no planejamento realizado e em cada decisão tomada.

Bavaresco e Rauber (2014) afirmam que esse tempo e espaço em que a escola do campo está é mais do que um espaço de produção agrícola. Nesse espaço há vida, sabedoria, cultura, relações entre homens, mulheres, crianças e jovens, e entre esses sujeitos e a natureza. Compreendendo esse contexto, é possível identificar as principais características dessa população, para dirigir a ela políticas públicas que atendam a essas especificidades. Logo, compreender os sujeitos do campo e sua história reflete na democratização integral de sua gestão.

A Educação do Campo é representada por um “girassol”, símbolo que significa, assim como a flor, o trabalhador do campo, que se orienta pelo sol e também por seus saberes e culturas locais, os ensinamentos passados de geração para geração, que estão arraigados de conhecimentos e relações com a natureza. Esses saberes formam um conhecimento tradicional que é necessário ser valorizado para que se tenha qualidade na Educação do Campo.

Esses saberes e essa simbologia com o girassol estão intimamente ligados à democratização na gestão escolar. Democratizar a Educação do Campo está além da simples compreensão conceitual acerca do significado de gestão democrática. Está relacionado com tempo, sujeitos, tradição, saberes, cultura e sua prática, considerando principalmente os *locus* escolares onde se efetiva a gestão.

É preciso lembrar constantemente “[...] que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões” e que “[...] promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão” (p. 117). Essa parece ser uma boa forma de efetivar a gestão democrática nas escolas do campo, ou seja, significa aproximar os aspectos escolares dos aspectos sociais e culturais do sujeito camponês. Construir uma escola do campo para o campo, com participação plena, é democratizar esse espaço, reconhecendo sua imensidão e especificidade.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 163-70.

ARELARO, L. R. G. Gestão educacional. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz, 2012. p. 382-404.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-76, maio/ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 83-92, jan./jun. 2014.

BEGNAMI, J. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Gestão democrática na educação do campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantins, v. 4, p. 1-29, set. 2019. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6139>

BORBA, A. M. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 39-61, jan./jun. 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional de educação do campo: Pronacampo: documento orientador*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 out. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. *Diário Oficial da União*, 29 abr. 2008.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIRARDELO, E.; SARTORI, J. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. In: PIOREZAN, S. S. H.; SATORI, J. S.; PAGLIARIN, L. L. P. (Orgs.). *Gestão escolar e da educação: temas emergentes*. Porto Alegre, RS: Cirkula, 2019. p. 119-132.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, F. J. Gestão democrática e educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 112-28, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36145>

MATOS, S. P.; PAIM, R. O. O. Mecanismos de gestão democrática em escolas de educação básica dos municípios de Erechim, Passo Fundo e Chapecó. In: PIOREZAN, S. S. H.; SATORI, J. S.; PAGLIARIN, L. L. P. (Orgs.). *Gestão escolar e da educação: temas emergentes*. Porto Alegre, RS: Cirkula, 2019. p. 25-40.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). *Educação do campo*, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 11-14. (*Em Aberto* vol. 24, no. 85).

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. *Colóquio*, Taquara, v. 6, n. 1-2, p. 21-33, jan./dez. 2008. Brasília

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). *Educação do campo*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 81-5. (Em Aberto vol. 24, no. 85).

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. São Paulo, SP: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SILVA, J. M. A. P. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 211-30, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300011>

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-40, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>

STEFANELLO, F. A formação continuada de professores no Procampo: reflexões sobre sua especificidade. In: FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TREVISOL, M. G. (Orgs.). *Políticas de formação de professores*. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 117-29.

TRAVESSINI, D. M. *Educação do campo ou educação rural? Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguazu*. 2015. Monografia (Bacharel em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar) — Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Fóz do Iguazu, PR, 2015. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>>. Acesso em: 25 nov. 2020

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. O agrupamento das escolas do campo: nucleação e a melhoria da qualidade do ensino. *Educa: Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 4, n. 9, p. 129-43, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2017.2670>

_____. O dia a dia do processo ensino-aprendizagem das escolas do campo: caminhos para o processo de reconstrução curricular. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 278-99, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5080>

Submetido em: 23/02/21

Aceito em: 14/06/21

Sobre os autores

Flávia Stefanello

Graduação em Ciência Biológicas, Mestre em Bioexperimentação e Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão. Atualmente é professora do Instituto Educacional de Passo Fundo (IE).
E-mail: flavia.fs86@gmail.com

Mario Luiz Junges Junior

Graduação em Psicologia e Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Licenciado em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Sertão). Atualmente é Psicólogo na Coordenadoria de Recursos Humanos da Prefeitura de Passo Fundo.
E-mail: m4r10junges@gmail.com

Josimar de Aparecido Vieira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão.
E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br