

A GESTÃO EDUCACIONAL DO/NO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Antônio Domingos Moreira¹

Maria das Graças S. Ribeiro²

Lécio Barbosa de Assis³

Resumo: O presente trabalho intitulado “A Gestão Educacional do/no Campo e o Projeto Político Pedagógico - Avanços, Desafios, Possibilidades”, é parte integrante de uma pesquisa de campo desenvolvida nos anos de 2019 e 2020 no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. O objetivo centra-se em identificar os avanços, desafios e possibilidades na gestão educacional do/no campo no Colégio Estadual Projeto Formoso situado na comunidade campesina Formoso, levando-se em consideração a importante função do Projeto Político Pedagógico nesse bojo. A pesquisa pautou-se numa revisão de literatura de cunho qualitativo pautada na abordagem do materialismo histórico dialético, assim como numa pesquisa de campo. Esse trabalho se respalda em algumas premissas teóricas basilares para o aprofundamento dessa discussão proposta defendidas por Gracindo (2006), Chiavenatto (1986), Paro (1997), Gadotti (2004), Santos (2013), Caldart (2004), entre outros. Tais vertentes permitem inferir que a gestão educacional e o PPP voltados para a vertente campesina apresentam dificuldades, limites de ordem pedagógica e estrutural que, de certo modo, comprometem em parte a qualidade do projeto educativo para o campo.

Palavras Chaves: Gestão Educacional. Projeto Político-Pedagógico. Avanços. Desafios. Possibilidades.

Introdução

A pesquisa intitulada “A Gestão Educacional do/no Campo e o Projeto Político-Pedagógico - Avanços, Desafios, Possibilidades”, é recorte da pesquisa de campo desenvolvida durante os anos de 2019 e 2020 no Projeto Formoso, que é integrante ao município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia IF-Baiano e Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Montenegro; Professor da Rede Municipal de Educação do município de Riacho de Santana - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPED; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Professora da Rede Municipal de Educação do município de Bom Jesus da Lapa - Ba; Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Educação - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPED; E-mail: galrib06@yahoo.com.br

³ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB; Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no município de Bom Jesus da Lapa. E-mail: falecomlecio@gmail.com

O objetivo centra-se em identificar os avanços, desafios e possibilidades na gestão educacional do/no campo no Colégio Estadual Projeto Formoso situado na comunidade campesina Formoso, levando-se em consideração a importante função do Projeto Político Pedagógico nesse bojo. No PPP deve está exposta a necessidade de repensar a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade descrevendo os aspectos de uma gestão democrática como possibilidade de produzir mudanças na realidade social existente.

Cabe acrescentar que no decorrer do documento de identidade do Colégio Estadual Projeto Formoso não se encontra explícito como a referida unidade escolar articulou a eleição e/ou escolha do seu gestor. Vale destacar que existem documentos norteadores SEC-BA dessas ações para serem aplicados nas escolares da rede estadual. Vale destacar que é necessário, através da elaboração e execução do PPP de forma participativa, tornar-se claro como ocorre o processo de escolha dos gestores.

Faz-se mister ainda enfatizar que o documento deve orientar que a gestão democrática e participativa das escolas precisa ser construída através da problematização de questões inerentes ao cotidiano escolar como sua prática pedagógica, o perfil dos profissionais da instituição, a relação com a família e a comunidade e os resultados das avaliações externas. Essas questões, inseridas no cotidiano escolar, necessitam ter encaminhamento de soluções através da ação-reflexão e do debate coletivo envolvendo a equipe de gestão e os demais segmentos da comunidade escolar.

Além dos aspectos suscitados, outra vertente diz respeito ao conceito de gestão reificado, ou seja, permeado de uma visão distorcida, meritocrática e resultante de ações de cunho capitalista. Santos (2013) traz à tona uma discussão acerca dos pontos que se entrecruzam no aspecto da gestão educacional e associado ao conceito a questão da burocracia e, conseqüentemente, da meritocracia inerentes à concepção de educação nos moldes do capitalismo. Nesse âmbito, o Estado assume papel preponderante e a democracia é reduzida em detrimento do desenvolvimento econômico.

Como resposta teórica ao pluralismo surge o corporativismo social para os que pensam que a democracia liberal não pode sobreviver na sociedade moderna, mas se preocupam com o autoritarismo da esquerda e da direita. O pensamento é de que a democracia em excesso interfere na eficiência política e econômica. O poder da burocracia é ampliado e a meritocracia desempenha papel predominante ao alocar poder na sociedade. Os líderes de sindicatos e das corporações bem como os tecnocratas estatais de alto nível são os que detêm mais conhecimentos, e, por isso, são mais bem sucedidos, cabendo-lhes a responsabilidade de resolver os problemas nacionais. O Estado assume o poder central do desenvolvimento capitalista e a

democracia é diminuída em nome do crescimento econômico. (SANTOS, 2013, p. 167)

Uma gestão educacional que estabelece o seu trabalho pautado numa ação democrática consegue desempenhar uma ação impulsionadora, fundada no espírito da autoconstrução, cujos eixos norteadores são o compromisso, a responsabilidade e a qualidade no desencadear do processo educacional.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, partimos dos pressupostos e da linha de pensamento do método Materialismo Histórico Dialético – MHD, onde a ligação entre o homem e a natureza suas histórias são distintas e sobre isto Spirkine; Yakhot (1975b, p. 9) afirmam que “A história da sociedade se distingue da história da natureza, em primeiro lugar, pelo facto de que a primeira é feita pelos homens enquanto ninguém faz a segunda”. No que tange o método da pesquisa, buscamos dialogar com grandes teóricos marxistas sem perder de vista o objeto em questão, para se chegar a um determinado fim.

Para Tartuce (2006), afirma que a metodologia tem o objetivo traçar regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. Assim, para efetivação desse estudo, foi utilizada método qualitativo que trabalha com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa que ocorreu no Projeto Formoso, que pertence ao município de Bom Jesus da Lapa, na região Oeste da Bahia, que tem aproximadamente, 778,0 km de distância da capital de Salvador. A cidade é conhecida como capital “baiana da fé”, devido ao turismo religioso e por concentrar a terceira maior Romaria da América Latina. O município ainda possui uma população estimada de 69.662 habitantes, dos quais 20.397 vivem na zona rural, ou seja, 32% da população de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020).

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem o intuito de compreender a importância e os desafios encontrados pela agricultura familiar frente ao agronegócio, no cenário nacional e em especial no município de Bom Jesus da Lapa, que se destaca na agricultura irrigada do Projeto Formoso A e H, com infraestrutura direcionada a cultivo de frutas como carro chefe a produção de banana, sendo o maior do país na especialidade da banana prata. As demais frutas diversificadas nos estabelecimentos são: mamão, manga, melancia, etc.

Nesse sentido, pensando num projeto de educação no campo, espaço este marcado pela forte presença hegemônica de dominação econômica e cultural, ainda compreendida por muitos

como um espaço relacionado ao atraso e subordinação à lógica do capital, torna-se necessário analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio. Conforme Caldart (2009), a “educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola.

Projeto Político Pedagógico e Políticas Públicas Educacionais

Para ampliar o debate sobre o PPP, emerge como um instrumento de ação coletiva, um viés condutor da gestão que se configura numa ação prática concebida no âmbito escolar.

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p.96).

Enfatizar o processo de construção coletiva, falar em perspectiva da gestão, em autonomia e participação como aspectos inerentes ao PPP é falar também em:

Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

Como se depreende dos aspectos acima mencionados, o processo de aprendizado e de luta política compreende a necessidade de canais onde ocorra a efetiva participação enfatizando as especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia. Nesse sentido Caldart (2004, p. 29) destaca que: “a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais.” Trata-se de uma luta que deve ser encabeçada por todos os que assumem a responsabilidade por uma educação do campo autônoma, democrática e garantidora de todas as políticas públicas direcionadas à população camponesa, conforme circunscreve o esboço abaixo apresentado no Quadro 1 onde são traçados os meandros históricos de todo o processo de lutas, enfrentamentos e conquistas.

**Quadro 1 - Principais políticas públicas voltadas à população do campo**

Constituição Federal de 1934	A primeira a destinar recursos para a educação rural. Consta no artigo 121, que a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas
LDBEN - Lei 4.024/61	Revelou a preocupação em promover a educação nas áreas rurais para frear o êxodo rural. E a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 explicita “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Esta ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser construída uma legislação educacional para sustentação desse direito
LDBEN - Lei 9.394/96	A qual em seus artigos: 3, 23, 27, 28 e 61 reconhecem a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Trazemos por exemplo o artigo 28 e os capítulos 14 e 15 da LDBEN. No artigo 28, consta que 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.
Emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/96 do FUNDEF	Acelerou o processo de universalização do Ensino Fundamental, beneficiando escolas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.
O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001	Embora estabeleça “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.
Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo	Contemplam e refletem a diversidade dos povos do Campo, a formação diferenciada de professores, as possibilidades de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, as práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, os tempos pedagógicos diferenciados, a promoção - através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.
MEC institui a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), na SECAD/MEC em 2004	Amplia-se o acompanhamento e discussão de questões concernentes ao campo através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).
Resolução CNE/CEB 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.
Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), criado em 2012	Com esse programa o MEC pretende: “estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos:



	gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica” (MEC, 2012).
--	--

Fonte: Tese de doutorado de Claudemiro Godoy do Nascimento, 2009.

Com base nas proposições suscitadas, nota-se que em sua maioria as escolas no campo que atendem alunos no Ensino Médio, ainda não possuem conhecimento das políticas públicas que lhes garantem respaldo no tocante à efetivação de uma Educação do Campo que contemple, efetivamente, ações que priorizem os anseios e especificidades de todos os sujeitos que estão inseridos no campo.

A escola possui como característica a possibilidade de ser privilegiada no que concerne à dedicação de tempo para a construção dos diferentes saberes, sendo espaço fortalecedor da identidade e da cultura de um povo, desempenhando, por conseguinte, o seu papel socializador de maneira coletiva entre os sujeitos. Em detrimento da falta de conhecimento a respeito dos princípios de Educação do Campo e da valorização dos anseios e especificidades camponesas, a escola pesquisada apresenta uma ideia contrária defendida por Caldart (2004, p.41). Conforme ela elucida:

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Desse modo, torna-se imprescindível que se busque, através dessa mesma ação democrática e participativa, instigar todos os segmentos escolares sobre a importante colaboração na construção de uma escola efetivamente autônoma, capaz de contemplar em seu bojo o espírito emancipador dos alunos. Emerge-se um tempo em que as escolas, principalmente as situadas no campo, devem repensar as atividades-meio e atividades-fim, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.” (PARO, 1997, p.18)

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

gestão:

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de o 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).

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

Gestão escolar, diálogo e especificidades dos estudantes camponeses

Ao suscitar um diálogo com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses de uma área rural marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio, faz-se mister também compreender os meandros históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida destes estudantes no seu enfrentamento cotidiano.

Nesse ínterim, ao gestor caberá a função de coordenar as relações entre todos os aspectos supracitados, dar visibilidade às expectativas dos alunos e da comunidade escolar, focando numa perspectiva de educação cuja premissa básica seja a efetivação de uma relação democrática e participativa.

O diretor que se respalda nesse conceito de gestão possui uma visão de coletividade, ou seja, perpassa pelos vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.) sem perder de vista a capacidade de enxergar os anseios dos membros da comunidade em sua totalidade.

Dessa forma, um dos pontos basilares para a ocorrência de uma gestão educacional que respeite os princípios norteadores da educação camponesa é a atuação do gestor como o agente de transformação da concepção educativa desse contexto escolar específico.

Para conceber um novo enfoque na gestão educacional voltada para o campo, o gestor precisa estabelecer um novo paradigma da administração escolar. Ele deve trazer em sua bagagem ferramentas que suscitem a autonomia, a participação e a efetivação de uma gestão

colegiada, com responsabilidades compartilhadas pela comunidade tanto interna como externa à escola.

A despeito dessas questões, Arroyo (2008, p. 56) aborda que: “Questionar princípios e fundamentos em que se tentam legitimar os processos excludentes de gestão é muito mais radical do que a radicalidade anunciada pela bandeira da gestão democrática, participativa e cidadã (...)”, ação e reflexão propostas aqui nessa análise. Desse modo, ao tecer uma abordagem acerca da especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, enfatiza-se a questão de princípios e fundamentos da gestão escolar.

O novo modelo de gestão voltada para esses parâmetros não só prescinde de um espaço fomentador para a iniciativa da coletividade na deliberação, como também deve cobrar tais ações da equipe escolar, alunos e pais, para que, de forma colegiada, possam resolver o desafio que se desponta no âmago das unidades escolares, ou seja, a qualidade da educação no âmbito de sua instituição.

Desta forma, almeja-se, além dos aspectos supracitados, que o gestor possua uma visão plena e integral dos conhecimentos relacionados ao exercício da sua função para gerar e estimular as mudanças que possam ocorrer no bojo da instituição educacional em que atua, tornando-se um sujeito corresponsável pela transformação pautando-se numa consciência crítica e reflexiva.

De acordo com Jean Valerian (1993), a função do diretor, em uma nova perspectiva, deve:

[...] provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. O diretor da escola já não é apenas um administrador: ele deve ser também um inovador. E estas duas funções não são contraditórias: tornam-se compatíveis quando a direção da escola se torna mais democrática, quando atribui poderes mais amplos ao conjunto dos agentes da escola: professores, pais, coletividade local. (VALERIAN, 1993, p.34).

O autor traz a essa discussão questões bastante relevantes no que concerne ao papel do gestor. Vale dizer que o atributo primordial em um bom líder na área educacional perpassa pelos seus princípios e ideais como educador. O gestor que busca agir em consonância com tais requisitos, conjectura uma educação de qualidade, inclusiva, humanizadora, emancipatória e democrática como elementos fundamentais na construção de uma sociedade igual e justa para todos.



Em se tratando do caráter humanizador, considerando o modo de existência humana pelo vínculo com o outro, é importante atentar para a perspectiva de uma vocação ontológica que compreende a natureza humana, ou seja, algo que pode ser encontrada em Freire (2015). O autor caracteriza um homem que, percebendo-se através da sua consciência, como ser livre, possui por meio da dialética, da comunicação que estabelece entre ele e os pares, a consciência do mundo e do estar no mundo enquanto sujeito autônomo. “[...] o auto reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro [...]” (2015, p. 23). Desse modo, Freire segue na defesa da existência do humano por meio do diálogo, algo que depende da relação com o outro, pois “[...] somente na comunicação tem sentido à vida humana.” (2015, p. 89).

Ademais, torna-se imprescindível situar a condição de humano nos bojos escolares em que os gestores atuam compreendo os sujeitos como seres dialógicos com o outro. Cabe acrescentar que Freire (2015) considera que, a partir da consciência e da identificação com “o movimento em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.” (P. 103), sendo que o próprio homem, nessa conjuntura, é sempre o ponto inicial.

Gestão ou administração escolar? Alguns condicionantes em análise

No que tange ao cenário atual da política educacional brasileira, outra vertente que merece destaque nessa discussão, apresenta um quadro de intensas transformações, inclusive no que tange à substituição pelo termo administração educacional resultante do movimento social associado à concepção de democratização das organizações na década de 1980. No entanto, para que sobrevenha um interesse mais veemente dos segmentos da escola em relação aos acontecimentos direcionados à gestão e administração educacional faz-se mister uma ação mais reflexiva e analítica em detrimento dos fatos que influenciam diretamente no desenvolvimento da escola, a saber uma ótica mais direcionada aos preceitos capitalistas.

A substituição do termo administração educacional visou a estabelecer nas instituições de ensino uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Essa substituição foi resultado do movimento social, associado à democratização das organizações na década de 1980, na crise capitalista do Estado de Bem-Estar Social. Já que o ato de administrar está voltado ao processo racional e fragmentado de organização, a gestão estaria voltada para uma ótica globalizadora, mais condizente com o modelo econômico emergente. (SANTOS, 2013, p. 227)

Assim, caberá à gestão educacional buscar meios de propiciar a concepção de educação como um processo contínuo e permanente, ou seja, um aspecto que norteia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem como elementos que devem estar atrelados ao modo como

o gestor articula o seu trabalho na escola, levando em consideração a valorização das manifestações coletivas no âmago das discussões que emergem ao se propor uma gestão democrática.

A essas questões, desponta-se como grande desafio a capacidade de liderança que o gestor deve exercer em sua conjuntura educacional. Faz-se mister, entre outras coisas, uma competência profissional e administrativa atrelada à experiência docente, pois o gestor imbuído de todas as competências e habilidades que o desempenho das suas atribuições requer, terá a possibilidade de construir um ambiente favorável a mudanças mais significativas.

No entanto, para se efetivar as mudanças almejadas na organização educacional em que o gestor atua, a liderança é essencial. Na verdade, uma liderança pressupõe coordenar pessoas, refletindo as suas ações diretamente ao comportamento dos profissionais. O bom líder é, antes de tudo, um bom articulador.

Em consonância com as questões anteriormente discutidas, Heloísa Lück (2005) acrescenta que:

Os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas. (LÜCK, 2005, p.33)

Conforme elucida a autora, qualidades de liderança podem ser desenvolvidas no cotidiano das ações vivenciadas no contexto escolar. Dessa forma, cabe ao gestor fomentar um espaço dialético de troca de experiências entre os agentes educativos, através do envolvimento contínuo, do comprometimento e participação das pessoas envolvidas. Sendo assim, tanto o gestor quanto os profissionais da educação devem atuar partindo do pressuposto de que as suas funções devem estar articuladas com as características e exigências da educação voltada para as necessidades do educando inserido na conjuntura atual.

Segundo a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, a administração da educação representa o conjunto articulado das políticas, planejamento, gestão e avaliação concernentes à prática social da educação; por outro lado, a gestão educacional conjectura-se ao processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. A administração/gestão educacional não pode ser compreendida de maneira inócua, mas em

condições históricas determinadas, manifestando-se a partir das contradições sociais e da correlação de forças existentes na sociedade, podendo corroborar tanto para a manutenção como para a transformação da sociedade.

Desta forma, embora os termos administração e gestão sejam concebidos como sinônimos, assume significados distintos, a depender do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza.

Nesse contexto, o gestor deve comprometer-se em realizar um trabalho coletivo em parceria de uma equipe plenamente inteirada com os assuntos propostos pela escola, com a sua finalidade, visão de educação, objetivos e o alcance de resultados consistentes e, prioritariamente, eficazes. Idalberto Chiavenato (1986, p. 35) ainda acrescenta que “A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas”.

O contexto atual encontra-se em plena transformação, numa era em que as políticas neoliberais traduzem as novas nuances de uma visão educacional em transição e, dentro desse contexto, está inserida a escola com mais desafios a serem superados, com uma necessidade de reestruturação do conhecimento, bem como uma postura de lutas e resistências.

Discussão dos resultados

Nesse sentido, a concepção de gestão democrática que pretendemos aqui apresentar e os sujeitos que a constroem e por ela lutam, conjectura-se como a gestão que estreita a relação entre os aspectos escolares dos aspectos sociais, o projeto escolar, desde o Projeto Político-Pedagógico, em consonância com o projeto de sociedade e de mundo que se almeja conceber. E isso se dá quando buscamos, aliado ao projeto de escola, construir um novo projeto de campo e de sociedade.

Vitor Henrique Paro (1997) traz à tona essa discussão, enfatizando que:

Nessa relação, entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social. (PARO, 1997, p.149)

De acordo com tais premissas, torna-se imprescindível à gestão conhecer a dimensão do conjunto organizacional, ou seja, a escola como a realidade existencial e global sendo, por conseguinte, capaz de estar alinhado às novas exigências e necessidades da realidade atual.

Em consonância com os aspectos supracitados, Ângelo Dalmás (1994):

[...] aborda a questão do clima escolar mostrando que não pode haver na escola um clima de hostilidade, de individualismo, de irresponsabilidade e de não envolvimento, pois esses comprometem o andamento do planejamento participativo e que ao invés da construção desse clima deva existir sim, um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesses um pelo outro. (DALMÁS,1994, p. 47)

Segundo o autor, uma gestão deve ser compreendida como instrumento dinâmico na medida em que propicia a consonância entre os dados da realidade e a estrutura organizacional. A ação de gerir não deve ser resultante da aplicação dos princípios de autoridade e numa concepção burocrática restrita à organização escolar, nem deve orientar-se pelos meandros do individualismo. O gestor deve partir do conhecimento do meio, das necessidades sociais e das aspirações da comunidade escolar, ou seja, deve buscar inovações que promovam uma real participação de todos e, principalmente, favorecendo a ocorrência de mudanças educacionais efetivas.

Essa concepção burocrática, eminentemente usada como elemento central nas escolas, é apresentada como discussão por Lefort (1979, p. 153) quando salienta que “a burocracia é um círculo do qual ninguém escapa, que no domínio das repartições as instâncias inferiores reportam-se a seus superiores no cuidado de tomar as iniciativas e resolver as dificuldades”, os superiores, por conseguinte, “esperam que seus subordinados deem, no nível dos casos particulares, respostas que se ocultam no nível de generalidade onde eles as concebem”.

Nesse contexto, o processo democratizante não se restringe a uma “preparação” para vivenciar a democracia. Outrossim, se uma gestão considerada democrática exclui os estudantes do processo gestor, emerge mais que um paradoxo, uma prática inócua, ou seja, um simulacro de gestão democrática. Mesmo que em outro contexto que não seja uma realidade campesina, com relações sociais diversas e uma perspectiva radical, parecem se relacionar àquilo que Pistrak vem ponderar acerca do tema, ao passo em que insere a categoria de autodireção no debate. Segundo ele:

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

Em suma, o que se verifica é que, mediante os pressupostos teóricos já elencados, nas unidades escolares o papel do gestor possui a sua relevância não somente como um simples administrador escolar, mas, sobretudo, como um líder que corrobora para a integração dos

sujeitos ao processo educativo, fomentando um espaço de interação entre os agentes pedagógicos, os educandos e a família, objetivando a melhoria da qualidade do ensino numa perspectiva de mudança no plano gestor escolar, desconstruindo uma prática centralizadora para construir uma proposta que transcenda a visão unilateral. Enfim, ele deve oportunizar o constante aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na escola, abrindo, concomitantemente, um espaço de fomentação de criticidade, reflexão e dialogicidade entre os atores educacionais numa possibilidade de concepção.

Identidade Escolar Campesina e o PPP

Refletir sobre o Projeto Político Pedagógico é pensar na concepção de um documento estruturador da ação educativa que revela a identidade da escola, propiciando a vivência democrática imprescindível para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, resultante de um acordo assumido de forma coletiva e democrática. Nesse sentido, Moacir Gadotti (2001) afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI, 2001, p. 37).

Assim, conforme é elucidado por Gadotti, todo projeto conjectura transformações e, em se tratando do Projeto Político Pedagógico, caracterizado como um documento representativo da identidade escolar, além de ser uma ferramenta de cunho político fundamental para o engendramento das ações estabelecidas no âmbito escolar, é também fomentador de uma ação-reflexão-ação constante.

Sobre a discussão realizada acerca da concepção do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2005) cita que:

O Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p. 13).

Como se vê, Veiga deixa claro que esse referido documento está articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população.



Em se tratando dos princípios legais que fundamentam a elaboração do Projeto Político-Pedagógico nos contextos escolares, vale dizer que a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no inciso I do artigo 12 estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, ou seja, o Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, compreender toda a gama de aspectos que direcionam esse respectivo projeto é propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando uma superação dos conflitos, buscando rechaçar as relações competitivas, corporativas e imperiosas nos espaços escolares. Com isso, o Projeto Político-Pedagógico tem suscitado muitos debates e discussões entre as mais diversas instâncias educativas. O que se denota é que, por intermédio dele, tem-se a possibilidade de conjecturar um ensino de melhor qualidade, experimentar o exercício do pensar, elaborar e operacionalizar o funcionamento da escola com autonomia.

Vale ainda acrescentar que refletir sobre os aspectos que norteiam tal documento é pensar na diversidade como parâmetro das relações interpessoais estabelecidas nos espaços mais variados. Partir dessa vertente significa estabelecer comparações compreendendo os valores, as definições éticas e as visões dos sujeitos inseridos nos âmbitos escolares mais díspares sobre a educação e o mundo em que os atores educacionais estão inseridos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Gadotti (2001, p. 40) enfatiza que “todos não terão acesso à educação enquanto todos – trabalhadores e não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação”.

Como bem menciona Gadotti (2001), é preciso compreender o Projeto Político-Pedagógico da escola a partir de uma reflexão do seu cotidiano. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário um tempo razoável de reflexão-ação, para se obter um mínimo necessário na consolidação de sua proposta.

Além disso, nota-se que a concepção desse projeto requer continuidade das ações, descentralização, democratização do procedimento de tomada de decisões e inserção de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório e cidadão. O exercício de uma prática cidadã no cerne das escolas deve ser uma ação constante, um ambiente dialético de participação como norteador do processo educacional, ou seja, algo que engendre a Educação do Campo como espaço de fomento aos processos culturais, sociais e identitários.

Em função dessa intrínseca vinculação, a Educação do Campo compreende os



processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seus processos formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19)

Considerando essas questões, Pablo Gentili e Chico Alencar (2001, p. 87) afirmam que: “A cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem na vida cotidiana dos indivíduos”.

Considerações Finais

O debate sobre a “Gestão Educacional do/no Campo e o Projeto Político-Pedagógico - Avanços, Desafios, Possibilidades”, é de fundamental importância para compreender a agir sobre a realidade do campesinato, principalmente, realidade social e educacional. A Educação do Campo tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo num projeto popular.

Assim, torna-se possível entender que a escola não deve seguir princípios impostos pelo poder centralizador, mas sim encaminhar suas diretrizes pautadas em uma visão própria de mundo. Com base nessas premissas, constata-se que é extremamente necessário que a escola acorde para essas questões e lute por sua própria autonomia.

Logo, consubstanciados por tais Diretrizes, os estabelecimentos de ensino situados em contextos rurais devem discutir critérios que visem melhorar e assegurar continuamente o estreitamento entre o processo ensino-aprendizagem considerando como eixo basilar as especificidades dos sujeitos que fazem parte do contexto no qual a escola está inserida.

Em linhas gerais, percebe-se ser necessário que todos os atores inseridos nos âmbitos escolares mais díspares assimilem os princípios que orientam a atividade educativa em direção à autonomia. Tendo em vista a formação de uma consciência autônoma, toda a comunidade escolar terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o cotidiano escolar. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um elemento de ação-reflexão-ação importante para a consolidação de uma gestão democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16/06/2021.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun.2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola:** elaboração e avaliação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação:** Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

Freire, Paulo. (2015) **Pedagogia do oprimido** (59a ed.). Rio de Janeiro, SP: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. Eustáquio José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, Vozes, 2001. p. 21.

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

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasil/Bahia/Bom Jesus da Lapa. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama>. Acessado em: 17 de Jun. 2021.

LEFORT, Claude. **O que é burocracia.** Reproduzido de Éléments d'une critique de la bureaucratie. Genebra: Éditions Droz, 1979.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro:

DP & A, 2005.

MOLINA, Mônica C. FREITAS, Helena C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do Campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa.** 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ed. Ática, 1997.

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

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SPIRKINE, A. YAKHOT, **O Princípios do Materialismo Histórico.** S. São Paulo: Estampa, 1975b.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila. Disponível em: Acesso em: 27 de Mai. 2021

VALERIAN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento,** 2. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO/MEC, 1993.

VEIGA, I. P. **A Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.