



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**



PAULO SÉRGIO REETZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DOMINGOS MARTINS/ ES.**

VITÓRIA/ES

2020

PAULO SÉRGIO REETZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DOMINGOS MARTINS/ ES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Valter Martins Giovedi

VITÓRIA/ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema
Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e
elaborada pelo autor

R322 Reetz, Paulo Sérgio, 1964-
g GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS/ ES. /
Paulo
Sérgio Reetz. - 2020.
159 f. : il.

Orientador: Valter Martins Giovedi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Democratização na Educação. 2. Descentralização das
ações na gestão. 3. Autonomia e emancipação da comunidade
escolar. 4.
Deliberação Comunitária na gestão. 5. Minuta sugestiva
como um caminho de descentralização. 6.
Horizontalizando as tomadas de decisões.. I. Giovedi,
Valter Martins. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

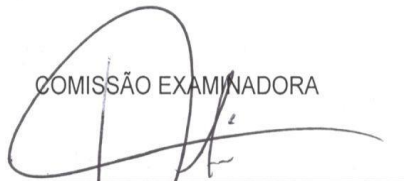
PAULO SÉRGIO REETZ

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DOMINGOS MARTINS/ ES.

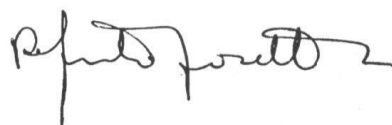
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Mestrado Profissional
em Educação da Universidade Federal do
Espírito Santo, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação, na área de concentração
Docência e Gestão de Processos
Educativos.

Aprovada em 13 de novembro de 2020.

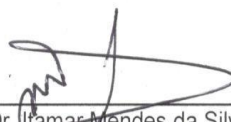
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA/ES

2020

Dedico esta pesquisa aos professores atuantes nas Redes municipais, com ou sem a presença da Pedagogia da Educação no campo e ou atuantes em área rural, que as vezes possuem entraves em suas ações, devido a centralizações no processo de gestão; às Comunidades Campesinas; aos Gestores municipais; às lideranças sociais no Campo rural e a todos que entendem que democracia não é uma palavra que deve ficar só no discurso, mas deve provocar ações práticas descentralizadoras, emancipatórias, que invoquem a autonomia e auto-organização social da Comunidade em prol dela mesma, sem retirar os deveres dos Poderes públicos existentes.

AGRADECIMENTOS

Como teísta Cristão, agradeço ao autor e consumidor da vida, que me conduz, me sustenta e me inspira em tudo de bom na minha vida.

Ao meu orientador, Dr. Valter Martins Giovedi, prova para mim da condução de Deus em minha vida acadêmica. Professor que tem minha admiração e respeito pela sua coerência entre discurso e prática pedagógica. O caminho investigativo seria muito mais trabalhoso e penoso, sem as riquíssimas orientações desse amado doutor e amante da real democracia emancipadora do sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Aos meus familiares que tiveram que aguentar meu stress durante o tempo desta pesquisa, em particular à Marina Moraes da Luz.

Aos colegas de magistério que contribuíram com essa pesquisa e aos que compartilham das angústias e alegrias de cada ano letivo, também desejosos por mudanças estruturais na gestão dos processo educacionais de nosso país.

Aos professores Dr. Itamar Mendes da Silva/ UFES e Dr. Antonio Donizetti Sgarbi/IFES que muito me ajudaram com as observações e cobranças, na ocasião da submissão desta dissertação e que foram todas acatadas no fechamento dessa pesquisa.

A Dra. Renata Duarte Simões, minha professora de Metodologias na pesquisa, com sua forma alegre e incansável de ajuda nos momentos de dúvidas com a ABNT.

Com certeza essa lista de agradecimento se estenderia muito, se fossemos alistar todos que contribuíram com essa pesquisa. Mas no temor de deixarmos algum contribuinte fora, resolvemos fechá-la aqui. Mas em nosso coração, essa lista é uma lembrança continua de que não se chega ao progresso e a conclusão de projetos em sonhos solos e sim com a participação de muitos nos processos de construção do “novo”.

RESUMO

Esta dissertação tem como título: Gestão democrática na educação do campo no Município de Domingos Martins/ES. O que nos levou a ele foi a percepção das dificuldades das escolas e comunidades de exercerem uma democracia na perspectiva mais radical, com maior autonomia e emancipação na gestão no município. Elegemos como problema: Como pode ser pensada e organizada uma concepção de gestão de Educação do Campo, onde a democratização governamental permita que a auto-organização da comunidade no entorno das unidades escolares seja determinante nesse processo de gestão? Para buscar respostas à pergunta-problema, entendemos que nosso Objetivo Geral deveria se limitar a propor uma maneira de se repensar e, conseqüentemente, provocar uma organização na gestão da Educação Municipal em Domingos Martins/ES, para que a auto-organização das comunidades estejam concretizadas nos processos da Educação do campo martinense. Diante disso, desenhamos os seguintes objetivos específicos: Compreender o paradigma da gestão democrático-participativa e suas contribuições para a gestão auto-organizada da Educação do campo; Analisar a atual gestão a partir dos seus documentos oficiais e dos sujeitos que atuam na educação do Município de Domingos Martins; Sugerir, a partir da análise qualitativa documental, um modelo ou um produto que promova a participação direta da Comunidade Escolar no Processo de Gestão Escolar. Para tanto utilizamos uma metodologia qualitativa de análise documental, e fixamos como nosso referencial teórico a concepção freireana de democratização escolar e de denúncia à gestão centralizada e elitista. Na análise documental, selecionamos apenas as partes dos documentos do município que dizem respeito aos seguintes aspectos da gestão educacional: Pressupostos teóricos, concepção de Gestão, concepção de participação, concepção de descentralização e autonomia institucional, instâncias participativas e funcionamento das instâncias. Como produto dessa pesquisa, apresentamos um desenho sugestivo de Conselho Popular de Educação, por meio da qual se busca uma gestão escolar democrática, auto-organizativa da comunidade como um todo.

Palavras-chaves: Gestão democrática; Educação do Campo; Auto-organização; Autonomia; Concepção Freireana.

ABSTRACT

This dissertation has as title: Democratic management in rural education in the Municipality of Domingos Martins/ES. What led us to it was the perception of the difficulties of schools and communities to exercise democracy in the most radical perspective, with greater autonomy and emancipation in management in the municipality. We chose as a problem: How can a conception of the management of Education in the Countryside be thought and organized, where the governmental democratization allows the self-organization of the community around the school units to be determinant in this management process? To seek answers to the problem question, we understand that our General Objective should be limited to proposing a way of rethinking and, consequently, provoking an organization in the management of Municipal Education in Domingos Martins/ES, so that the self-organization of the communities is concretized in the processes of Education of the Martinense countryside. In view of this, we have designed the following specific objectives: To understand the paradigm of democratic-participative management and its contributions to the self-organized management of the Education in the field; To analyze the current management from its official documents and from the subjects that act in the education of the Municipality of Domingos Martins; To suggest, from the qualitative documental analysis, a model or a product that promotes the direct participation of the School Community in the Process of School Management. For this, we use a qualitative methodology of document analysis and set as our theoretical reference the Freirean concept of school democratization and denunciation to centralized and elitist management. In the documental analysis, we select only those parts of the municipality documents that concern the following aspects of educational management: theoretical assumptions, conception of management, conception of participation, conception of decentralization and institutional autonomy, participative instances and the functioning of the instances. As a product of this research, we present a suggestive design of the Popular Council of Education, through which a democratic, self-organizing school management of the community as a whole is sought.

Keywords: Democratic management; Field Education; Self-organization; Autonomy; Freirean conception.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	19
2.1. CAMINHOS TRILHADOS NA SELEÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.2. CAMINHOS TRILHADOS QUANTO À ANÁLISE DOCUMENTAL	24
2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO	29
3. DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.	31
3.1. UMA BREVE HISTÓRIA DO DESCASO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL	31
3.1.1. Educação no Brasil Colônia: o descaso com a educação no contexto rural	33
3.1.2. Educação após a Independência: permanece o descaso	35
3.1.3. A educação no início do século XX: primeiras inflexões	37
3.1.4. A educação na Era Vargas	38
3.1.5. A educação no período democrático de 1945 a 1964	39
3.1.6. A educação na Ditadura	40
3.1.7. A educação no final do século XX.	41
3.2. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS DA DESCENTRALIZAÇÃO	42
3.2.1. A gestão burocrática e centralizada	43
3.2.2. A gestão descentralizadora neoliberal	45
3.2.3. A gestão democrático-popular	48
3.3. GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO-CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO	51
3.4. A AUTO-ORGANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO SUJEITO E DO COLETIVO	55
4. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	61
4.1. O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE SÃO ANALISADOS	61
4.2. O QUE BUSCAMOS NOS QUATROS DOCUMENTOS ANALISADOS	62
4.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE CADA UM DOS DOCUMENTOS	63
4.3.1. Documento Curricular de Educação Básica da Rede Municipal”	64

4.3.2. Regimento comum de Rede municipal de ensino de Domingos Martins	67
4.3.3. Plano Municipal de Educação de Domingos Martins- PMD 2015-2025	68
4.3.4. Lei 2.706/2015, Conselho municipal de educação- CME.	69
4.4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	70
4.4.1. Gestão de Domingos Martins: Pressupostos teóricos	70
4.4.1.1. O que dizem os documentos sobre os pressupostos teóricos.	70
4.4.1.2. Síntese interpretativa dos Pressupostos teóricos	73
4.4.1.3. Os documentos diante de nosso referencial teórico	74
4.4.2. Gestão de Domingos Martins: Concepção de gestão	75
4.4.2.1. O que dizem os documentos sobre concepção de gestão	75
4.4.2.2. Síntese interpretativa da concepção de gestão	79
4.4.2.3. Os documentos diante de nosso referencial teórico	81
4.4.3. Gestão de Domingos Martins: Concepção de participação	82
4.4.3.1. O que dizem os documentos sobre Concepção de participação.	82
4.4.3.2. Síntese interpretativa da Concepção de participação	85
4.4.3.3. Os documentos diante de nosso referencial teórico	87
4.4.4. Gestão de Domingos Martins: Concepção de descentralização e autonomia institucional	88
4.4.4.1. O que dizem os documentos sobre Concepção de descentralização e autonomia institucional	88
4.4.4.2. Síntese interpretativa da Concepção de descentralização e autonomia institucional	92
4.4.4.3. Os documentos diante de nosso referencial teórico	94
4.4.5. Gestão de Domingos Martins: Instâncias participativas; funcionamento das instâncias	95
4.4.5.1. O que dizem os documentos sobre Instâncias participativas; funcionamento das instâncias.	96
4.4.5.2. Síntese interpretativa sobre Instâncias participativas; funcionamento das instâncias.	100
4.4.5.3. Os documentos diante de nosso referencial teórico	101

4.5. GESTÃO DE DOMINGOS MARTINS: AVANÇOS, LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ABERTAS	102
--	-----

5. NOSSO PRODUTO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ARTICULADA À DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS 113

5.1. O PRODUTO EDUCACIONAL COMO EXIGÊNCIA PRÓPRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL.	113
---	-----

5.2. O CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA VIA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS	114
---	-----

5.3. A ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL ENQUANTO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA-RADICAL: UMA PROPOSTA DE MINUTA	116
---	-----

5.4. CAMINHOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL	117
--	-----

5.4.1. Indicativo sobre o título 1- Justificativa e natureza do Conselho Comunitário Educacional 117

5.4.2. Indicativo sobre o título 2- Abrangência territorial do Conselho 118

5.4.3. Indicativo sobre o título 3- Mobilização e criação do Conselho 119

5.4.3.1. O diagnóstico para a mobilização e criação do Conselho	119
---	-----

5.4.3.2. A organização das informações produzidas com o diagnóstico	120
---	-----

5.4.3.3. A mobilização para a convocação de uma Assembleia popular: “Projeto sobre o Conselho Comunitário Educacional”.	121
---	-----

5.4.4. Indicativo sobre o título 4- A composição do Conselho 122

5.4.5. Indicativo sobre o título 5- As atribuições do Conselho 122

5.4.6. Indicativo sobre o título 6- O funcionamento do Conselho 123

5.5. SUPERAÇÕES PROPOSITIVAS DESTE PRODUTO	124
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 132

APÊNDICE 136

1. INTRODUÇÃO

“Só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade”.

Paulo Freire (2000, p. 53)

A presente pesquisa e a consequente proposta dela via o produto que desenhamos, como possível contribuição aos que aspiram transformações sociais, nasceram de um entendimento que gradativamente foi crescendo pela relação estreita desse pesquisador e proponente com as comunidades campesinas.

Como agente público, nas últimas décadas no Município de Domingos Martins/ES, com atuação em várias dimensões da construção da teia social, esse pesquisador há muito, vem apontando, como colaborador na confecção de propostas de gestão pública, para a necessidade de uma maior democratização da gestão administrativa, dando aos distritos municipais, principalmente àqueles que distam muito da sede da gestão centralizada, maior autonomia nos encaminhamentos que dizem respeito ao *modus vivendi operandi* daquele distrito. Sob argumentos de que tal democratização mais radical em muito auxiliaria, não só a agilidade na busca de respostas às necessidades da comunidade, bem como um modelo emancipatório e popular nas decisões dos rumos estabelecidos pela própria comunidade. Porém, neste trabalho dissertativo, nos deteremos apenas com foco no processo educacional da rede Municipal.

Domingos Martins vem há muito registrando um trabalho de encontros e debates na busca de um modelo democrático de gestão. Como veremos no decorrer dessa pesquisa, os documentos sob análises nos trazem registros em defesa da democracia participativa, sob perspectiva de representatividades, fazendo com que muitas questões possuam dificuldades em suas soluções sob anseios mais populares. Essa pesquisa adota um perspectiva mais progressista, sob o discurso da democracia direta, radical, deliberativa, sob força de leis regulamentadoras, dando maior autonomia e espaços e nas ações, nos rumos da educação do campo.

Nossa análise e proposta dá uma continuidade à concepção de democratização, que nos parece que o próprio documento anseia, mas que precisa avançar ainda mais. Logo, acaba sendo uma proposta mais ousada, com pressupostos mais progressistas, revolucionários, podendo até ser compreendidos contrários ao

sistema vigente de democratização aplicada. Propomos ações emancipatórias do sujeito e do coletivo. Ousadas, mas sem desmerecer o sócio histórico das trajetórias que levaram até o quadro atual de concepção e prática de gestão democrática.

Nesse foco, essa pesquisa tem como título, Gestão democrática na educação do campo no Município de Domingos Martins/ES. Diante do título proposto, formulamos um problema fundamental para nossa pesquisa: Como pode ser pensada e organizada uma concepção de gestão de Educação do Campo, onde a democratização governamental permita que a auto-organização da comunidade no entorno das unidades escolares seja determinante nesse processo de gestão?

Assim, elegemos, como objeto da pesquisa, o Processo de Gestão da Educação do Campo, e sua democratização no contexto rural do Município de Domingos Martins/ES/Brasil.

Creemos o pressuposto de que, com um desenho teórico e metodológico de uma organização sistemática, periódica, em modelo de Assembleias locais e/ou distritais, com representantes dos diversos segmentos na comunidade ou no Distrito, a Educação do Campo pode se fortalecer, se enraizar, se emancipar, avançando em seus respectivos e até singulares objetivos.

Vislumbrar essa possibilidade na Educação do Campo tem estado entre os objetivos e metas de vários teóricos e documentos sobre o movimento emancipatório do trabalhador rural.

Passam-se décadas e décadas desde o início desse movimento emancipatório do trabalhador rural e continuamos no desafio de repensar a ordem social vigente, na busca de harmonizar as nossas necessidades, anseios em articulações com os poderes públicos estabelecidos, a fim de encontrarmos a nossa eficiência e suficiência comunitária e, em particular, para esta pesquisa, do homem do campo em seu processo formativo.

A luz do todo exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma análise e síntese de documentos que possibilitem um repensar e conseqüentemente, provocar uma organização na gestão da Educação Municipal em Domingos Martins/ES, onde a auto-organização das comunidades, estejam concretizados nos processos da Educação do campo Martinense.

Traçamos, como objetivos Específicos:

- Compreender o paradigma da gestão democrático-participativa e suas contribuições para a gestão auto organizada da Educação do campo;
- Analisar a atual gestão vigente na educação no Município de Domingos Martins a partir dos seus documentos oficiais e dos sujeitos que atuam na educação do Município;
- Sugerir, a partir da análise documental e a partir do referencial teórico assumido por essa pesquisa, um produto que promova a participação direta da Comunidade Escolar no Processo de Gestão Escolar, para que a partir desse modelo a comunidade escolar modele, remodele, desconstrua e reconstrua o seu próprio regimento ou estrutura mais conveniente à sua realidade, convicções e intenções.

No ano de 2000, como diretor de unidade escolar na zona rural, Distrito de Melgaço, em Domingos Martins, distando 33 km da sede de comando, com péssimas vias de acesso na época que lá atuamos, ficávamos reféns de determinações e encaminhamentos sobre questões mínimas, que, ao nosso entendimento, poderiam ser resolvidas pela Unidade Executora da Unidade Escolar, que é uma Associação civil, sem fins lucrativos, possuidora de um Regimento interno próprio, com a finalidade geral de promover a integração: Poder público-comunidade-escola-família. Assim, naquela ocasião, buscamos trabalhar fazendo ver, à gestão municipal, que diversas decisões poderiam e deveriam ser tomadas pela comunidade local. Dessa forma, agilizamos mais reuniões com a comunidade, na sua quase totalidade composta de descendentes Pomeranos, sem muito domínio da língua Portuguesa, o que exigia interpretes na interação comunicativa nas reuniões, a fim de se ter uma maior interação comunicativa. Por meio de uma maior abertura nesse processo de participação nos rumos da vida escolar, conseguimos uma atuação comunitária ativa na revitalização das estruturas físicas da escola e a abertura de turmas noturnas para continuidade do ensino fundamental, a partir da 5ª série do ensino fundamental, uma vez que, diurnamente, as séries iam até o 4º ano. Pelas assembleias mais frequentes, fomos influenciando pela alteração da concepção de que bastava fazer apenas até a então 4ª série. Esta nova concepção, construída com a ativa participação da Comunidade escolar, trouxe, aos bancos da escola, um número considerável de jovens e adultos.

Associado a essa vivência de diretor de escola no campo rural, os conhecimentos dos cursos de especialização *Lato sensu*, nas áreas: Administração escolar, com a Monografia sob título: “Gerenciamento do processo educativo de uma rede escolar em zonas de difícil acesso” - (UCAM/2001-2002); Recursos Humanos e Reengenharia Administrativa, com a Monografia sob título: “Satisfação do cliente nas instituições privadas de ensino superior” - (UCAM/2003-2004) e em Psicopedagogia, com a Monografia sob título: “A importância do grupo no desenvolvimento da aprendizagem pessoal: um esboço teórico”- (UCB/2005-2006), e a realização de um Mestrado por uma instituição não brasileira com aulas fora do Brasil (IJM VARONA/CUBA, 2001-2003) com práticas e concepções mais populares de participação, tais cursos, ampliaram nossas fundamentações teóricas, nos fazendo cada vez mais defensores do pressuposto da participação mais direta e deliberativa das comunidades locais nos rumos da educação.

Além dessas vivências acadêmicas e experiências de gestor educacional, acrescentamos o fato de que várias vezes fomos invocados para ajudar na construção de propostas de gestão administrativa para o Município. Nessas ocasiões, sempre deixamos claro as nossas convicções de democracia radical e deliberativa das comunidades na gestão pública e que os movimentos institucionais, em particular educacionais, em suas práticas educativas e de gestão, devem fazer dos sujeitos da comunidade local, pessoas não passivas nesse processo.

Em nossa opinião e proposta, a comunidade deve se organizar local e distritalmente, a luz da já existente organização político-geográfico-administrativo, onde um número de comunidades próximas umas das outras, formam um Distrito administrativo, sendo que a maioria não tem algum tipo de gestão local. No Município de Domingos Martins existem sete Distritos, todos criados por leis Municipais. Essa estrutura poderá facilitar um possível repasse de verbas, e ser determinante no apontar para onde quer ir o Distrito, traçando os objetivos, as diretrizes que melhor atendam seus anseios. Dessa forma, essas comunidades que compõem estes distritos terão um processo ensino aprendizagem, incluso o caráter administrativo desse processo, dentre outros, que sustente as raízes, interesses e lutas das comunidades camponesas, invocando, nessa articulação com os governos Municipais, o seu direito por uma educação de qualidade, significativa e também gerida sob essa ótica. No entanto, sem deixar de cobrar o dever do Estado no processo educativo.

Como educador, gostaria muito de ver a mesma dedicação das comunidades, voltada para o currículo, aplicada também à gestão escolar. Como discorre Arroyo (2011), o currículo está sempre em disputa. Há um engajamento de comunidades por espaços temáticos no processo ensino-aprendizagem. Podemos inovar, incluir, reestruturar o currículo. Mas, sem mudanças na forma de gestão escolar, tais iniciativas podem ficar reféns de jeitinhos da parte gerencial e administrativa. A nossa pesquisa visa avaliar as teorias e práticas aplicadas na realidade educacional brasileira, e de forma mais específica na rede municipal que elegemos para ser o nosso campo de ação. Paralelamente, promover uma reflexão que possa levar à busca de um modelo de gestão escolar não verticalizada e impositiva nas redes educacionais.

Sempre houve, por parte desse proponente, a atitude de defensor de que as comunidades são as mais conhecedoras de seus potenciais e de suas reais debilidades. Para mim, elas possuem anseios e necessidades que podem ter respostas afirmativas em si mesmas e motivá-las a uma espécie de auto-organização, ensiná-las a se movimentar em favor de si próprias, parece-me um desafio promissor.

Uma gestão auto organizativa, da comunidade e no distrito escolar, poderá minimizar entraves, esses que justificam nossa proposição. Entraves, dentre eles: Lentidão de feedbacks às petições e/ou demandas das unidades escolares distantes da sede administrativa do Município; material didático-pedagógico em tempo hábil; Medição inexata das rotas do transporte escolar, que podem ser para mais ou para menos do real, e pior, que as vezes corre o risco de deixar estudantes fora do atendimento, o que exigirá um retorno à medição da rota, o que pode levar dias; Dificuldades de acessibilidades em estradas e na estrutura escolar, que na morosidade do poder público, se arrastam lentamente na busca de soluções; a mesma morosidade em processos simples de manutenção ou reparos na estrutura física; a ausência momentânea de uma, duas ou três pessoas de tomadas de decisões na centralidade de gestão, que impede um retorno de comando para escolas com necessidades imediatas no meio rural; propostas de instrumentos mediadores no campo didático/pedagógico/administrativo, que leva-se tempo para se ter um resposta, quando as tem. Com certeza que cada comunidade/Distrito terá

seus peculiares incômodos que geram entraves no processo funcional, tanto de ordem qualitativo como quantitativo de respostas.

Verificamos por pesquisa bibliográfica e documental como se teorizou/teoriza e se deu/dá no sócio histórico brasileiro, em sua legislação e prática, a questão da gestão educacional. Também verificamos a teoria e ação do Município onde fechamos o interesse dessa pesquisa pela particular forma de gestão. Os objetos dessa verificação são as práticas democráticas e conceitos/teorias de centralização e descentralização e suas respectivas intencionalidades.

Assim, pela vivência e formação, a nossa proposta de pesquisa vê a educação como uma das pastas administrativas em que se faz necessária uma maior autonomia na gestão, uma vez que é pela educação que se cria ou se formata a identidade de um povo, de uma comunidade, de um grupo que se identifica em objetivos. Em um país continental como o nosso, esta identidade comunitária não pode ser única ou reprodutiva de interesses e políticas de terceiros, não pertencentes às comunidades para onde políticas públicas são direcionadas. Não há dúvida de que essa perspectiva de busca e reconhecimento de identidade comunitária ou coletiva, como colocado por Honneth (2003), não se conseguirá sem conflitos, pois a construção de uma identidade coletiva, assim como uma identidade pessoal, sempre passa por diversas batalhas para serem reconhecidas. Bem sabemos que “os conflitos” se originarão da parte dos gestores dos sistemas, das redes educacionais e também na Comunidade/Distrito. Mas certo estamos, que os “conflitos”, os incômodos, os entraves processuais, devem gerar a busca de alternativas solucionadoras e de maior conforto sistêmico, em caráter democrático e de corresponsabilidade. Entendemos que os confrontos de opinião, de experiências, de visão de mundo, de pluralidade de caminhos possíveis na busca de soluções, potencializam um achado comprometido com maiores sucessos. A troca Intersetorial de experiências e conhecimentos pode se tornar relevante aos caminhos a serem tomados.

Em Municípios como o do nosso objeto de pesquisa, que possuem um vasto território rural, com a grande maioria de munícipes camponeses, aproximadamente 75.7%, conforme o Censo/IBGE/2010, sendo o segundo Município capixaba em maior população rural, com uma herança sócio-histórico-cultural diversificada, com predominâncias Alemã, Italiana, Pomerana, e com a miscigenação desses e outros fluxos migratórios que vieram a partir da quarta década do século XIX. A

significatividade dos movimentos sociais dentro destes distritos, com perfis culturais diferenciados, deve ser levada em conta pelas Políticas públicas.

Nessa perspectiva, Caldart (2004) deixa implícito e explícito em quase toda sua obra, 'Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção', a necessidade de se respeitar os diversos valores e demais questões socioculturais na construção de uma identidade coletiva, cabendo à política respeitar os movimentos sociais que buscam a sua identificação. Dentro dessas perspectivas, geográficas e de diversidades, como se pode homogeneizar normas, estruturas e metodologias, dentre outras, de gestão do processo educacional?

Embora em circunstâncias diferenciadas, mas para efeito de enriquecer a reflexão e fundamentação inicial sobre o proposto de pesquisa, onde pretendemos apontar a importância da comunidade ser sujeito e ativa em sua construção sociocultural, invocamos Abromovay (1985, p. 57): "[...] os acampados, ao se organizarem coletivamente, deixam de ser apenas os objetos do processo de reforma agrária e tornam-se sujeitos. Eles passam do plano receptivo para o ativo". O povo camponês, com as características tão singulares e divergentes dentro de um Município, Estado e País, esse povo precisa aprender e ter espaço para ser ativo no processo de construção de seus movimentos sociais. Provocar tal reflexão e propor mecanismos, para que tal processo de construção se dê, é um desafio e missão de todos os educadores que prezam pela emancipação do sujeito e da coletividade e, em particular, desafio deste pesquisador.

Vivenciamos que várias unidades escolares distam dezenas de quilômetros das sedes gestoras e com diversos empecilhos nos acessos. Uma centralização na gestão acarreta em dependências nos encaminhamentos, ausência de auto-organização popular e, por conseguinte na omissão das comunidades de base na discussão dos rumos que tomam a Educação do Campo. Assim, a comunidade rural fica refém das decisões que poderiam ser mediatizadas por conselhos locais e distritais eleitos pelas próprias comunidades. Tais conselhos deveriam ter representantes de todas as organizações sociais na comunidade, no Distrito, e possuírem suas formas de auto-organização com decisões de caráter deliberativo para a educação do campo na respectiva comunidade e/ou no respectivo Distrito. Assim, teríamos encaminhamentos significativos, que viabilizariam maior agilidade no Processo ensino-aprendizagem camponês. Propor uma forma democrática,

participativa no modelo da auto-organização comunitária é um desafio que justifica tal pesquisa.

Como o desenvolvimento de uma comunidade está dependente dos avanços socioculturais, alinhado à emancipação decisória, ainda que pontuais e regimentais, nos encaminhamentos que dizem respeito à sua vida em comum, fazer uma reflexão mais aprofundada e propor uma inovação na realidade processual na Educação do Campo é um bom início para o desenvolvimento comunitário das zonas rurais de nosso Estado.

Diante do exposto essa pesquisa possui a seguinte estrutura de escrita:

No capítulo 2 apresentamos a metodologia aplicada e indicamos nosso referencial teórico, explicitando os caminhos que tomamos, nesse processo de pesquisa.

No capítulo 3, intitulado a Democratização da Gestão na perspectiva emancipatória e a Educação do Campo, apresentamos uma breve história do descaso em relação à educação no meio rural no Brasil, apontando também os desafios de democratização na gestão da educação no Brasil, trazendo nosso referencial teórico como fundamento de uma gestão democrático-participativo-crítico-emancipatória e auto-organizativa.

No capítulo 4, buscamos registrar o que dizem os documentos que regem a educação em Domingos Martins, analisando esses pelos pressupostos que escolhemos por ser de relevância para entendermos as concepções de gestão democrática existente e compará-los com as concepções de nosso referencial teórico, e assim escrevermos o capítulo 5, onde nos detivemos, a luz do material analisado e dialogando com o referencial teórico, apresentar uma proposta sugestiva de gestão onde ações podem ser descentralizadas, com maior participação da comunidade escolar em ações deliberativas.

Por fim, fazemos as nossas considerações finais, resgatando alguns achados nessa pesquisa e desejando que esse trabalho seja lido e sirva de motivação inicial para todos aqueles que desejam uma prática mais libertadora, emancipatória, auto-organizativa da comunidade escolar em favor de uma Educação no campo significativa pela leitura de uma organização sistemática comunitária.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer, tem conotações, métodos e fins diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos.

Paulo Freire (2000, p. 29)

Na epígrafe acima, Paulo Freire nos afirma que pode ter conotações, métodos e objetivos que divergem de pessoas para pessoas no processo de ensino aprendizagem, assim como nos objetos a serem conhecidos. A nossa pesquisa possui um objeto, que é o processo de gestão educacional do Município de Domingos Martins, que poderia ser investigado sobre diversas perspectivas e caminhos. É provável que outro investigador veja caminhos e conotações divergentes da nossa, ou, sob outra ótica, inclusive o processual metodológico.

Assim, após orientações e diálogos, organizamos o presente capítulo em três momentos: O primeiro, nos fala sobre o caminho da revisão de literatura e a busca por obras de apoio ao nosso referencial teórico. Um segundo momento no qual explicamos detidamente como procedemos para realizar a pesquisa documental; um terceiro momento, fizemos algumas considerações iniciais sobre o produto que se pretende propor ao final desta pesquisa.

2.1 CAMINHOS DA REVISÃO DE LITERATURA E DO REFERENCIAL TEÓRICO

Além das obras literárias pesquisadas e expostas em nossa bibliografia, buscamos por meio digitais fazer um levantamento da produção de conhecimentos já desenvolvidos sobre a temática de nossa produção e chegamos há três canais disponíveis de interlocução na internet.

Fomos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com seu lançamento em 2002, e hoje consolidado “como uma das maiores iniciativas, do mundo, para a disseminação e visibilidade de Teses e dissertações”.

Nesse canal há centenas de trabalhos científicos sobre Gestão escolar. Em um universo de 748 (setecentos quarenta e oito) trabalhos citados, sobre a Gestão escolar, decidimos analisar uma amostragem por assuntos e assim pegamos 51% (cinquenta em um por cento), sendo um total 382 (trezentos oitenta e duas)

pesquisas. Dessas, 170 (cento e setenta) de forma explícita e implícita tem em sua temática o termo “Gestão democrática” na educação, ou na escola. Sob subtemática, ou correlacionado diretamente Gestão democrática com Conselhos de escola, municipais ou colegiados, temos 48 (quarenta e oito) publicações da amostragem. Numa correlação com redes ou sistema educacionais, temos 36 (trinta e seis) produções. Ligados à temática, temos 7 (sete) que frisam a autonomia ou participação da comunidade escolar. Quanto a uma gestão democrática que defende a participação da família, temos 5 (cinco) pesquisas. A presença da escola do campo aparece na temática de 4 (quatro) pesquisas. Fazendo uma referência de democratização num espaço físico-político de distritos municipais, temos 2 (dois) trabalhos; num espaço de acampamento/assentamento 01 (um) trabalho de pesquisa e defendendo a participação popular como princípio, apenas 01 (um) trabalho nessa amostragem. Os demais desse número de 382 (trezentos oitenta e duas), falam de Gestão escolar como um todo.

Os números não são definitivos e fechados, até mesmo porque o universo sob essa temática transcende centenas, e ainda, poderíamos somar todas subtemáticas aos 170 (cento e setenta) que embora focalizem uma aplicação ou foco específico, não deixam de falar de Gestão democrática como princípio do que propõem objeto de pesquisa.

Também fomos à página da Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE), que na sua história registrada em seu site revela que nascera em 1961, mas que durante os anos foi se denominando por outros designativos, até adotarem a vigente em 1996. Em sua Biblioteca virtual vemos a publicação de 09 (nove) livros e desses 04 (quatro) tratam do assunto Gestão Democrática, assim como 01 (um) artigo dos 04 (quatro) publicados,

Visitamos também o sítio digital da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada em 1978 e que se identifica em seu site como uma entidade que “tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”. Em suas publicações, num total de 19 (dezenove) temos 13 (treze) que abordam a Gestão democrática e especificamente pontualizando essa gestão como papel do Conselhos 02 (duas) obras; e com

autonomia das comunidades, acampamentos e assentamentos, e participação popular direta, 01 (uma) obra cada um.

Como podemos ver, falar de Gestão democrática é chover no molhado. Há muita produção sobre o assunto. Essa considerável consideração pode estar nos apontando para existência de uma inquietude, de um clamor de segmentos no campo da educação por uma real democratização e descentralização de ações do processo de gestão. A nossa pesquisa não se torna mais uma dentre tantas, porque tem um objeto de pesquisa próprio, não visualizado nas fontes acima pesquisadas e tem um referencial teórico bem definido, por meio do qual se lê e se propõe caminhos de maior participação social.

Esta pesquisa optou pela perspectiva da gestão democrática radical, referenciando-se principalmente em Paulo Freire e em autores que buscaram analisar o legado freireano no campo da gestão pública da educação.

Moisey Mikhaylovich Pistrak nos fundamentou na concepção que apropriamos sobre auto-organização. Assim, selecionamos algumas obras, abaixo citadas, como ancoras por onde fixaremos a visão de gestão escolar a ser desenvolvida por essa pesquisa.

Usamos como critério, no quadro abaixo, uma ordenação pela publicação dos anos das obras.

QUADRO SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO

AUTOR (ES)	TÍTULO	TIPO DE OBRA	ANO DA PUBLICAÇÃO
CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica; ARROYO, Miguel.	Por uma Educação do Campo. Vol. 5.	Livro	2004
FREIRE, P.	Extensão ou comunicação?	LIVRO	1975
FREIRE, Paulo.	Conscientização: teoria e prática da libertação	Livro	1980

FREIRE, P.	Educação como prática de liberdade	Livro	1984 .
FREIRE, P.	Professora sim, tia não.	LIVRO	1997
FREIRE, Paulo.	Pedagogia do oprimido.	Livro	2011
LIMA, Licínio C.	Organização escolar e democracia radical	Livro	2002
LIMA, M.R.C. de	Paulo Freire e a administração escolar: A busca de um sentido.	Livro	2007
PISTRAK, M. M.	Fundamentos da escola do trabalho.	Livro	2011
TORRES, CADIZ e WONG,	Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo.	Livro	2002.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Com parte do acervo selecionado, dedicamos a um processo longo de leitura, insistentemente, aproveitando todo tempo possível para explorarmos as obras, porém com o cuidado de não nos envolvermos com colocações que não nos traria subsídios para nossa temática. Fomos lendo e fazendo fichamento dessas obras. Com o passar do tempo, muitos foram os fichamentos.

Então, escolhemos algumas concepções, termos, conceitos que poderiam ser relevantes no nosso caminhar dissertativo. Dentre eles, selecionamos: democratização, descentralização, educação do campo, campesinato, autonomia, centralização, participação, gestão escolar, auto-organização, emancipação, dentre outros.

Após uma releitura dos fichamentos, realizamos uma seleção de colocações que possuíam um diálogo em comum com os termos que elegemos de importância para nossa pesquisa. Procuramos integrar citações de obras diferentes, sob o critério de

que as citações de alguma forma falavam sobre o mesmo termo, conceito, concepção. Por exemplo: todas as obras que usavam a concepção “descentralização administrativa”, essas citações foram agrupadas em um só bloco referencial. Todas as citações que usavam o termo autonomia, correlacionando com a gestão escolar ou aspectos de organização de grupos, agrupados foram num mesmo bloco, sob título de “autonomia”. E assim sucessivamente com os demais. Trabalhoso, mas que nos permitiu uma visão mais plena e crítica do material. No desenvolvimento de nossa construção textual, exploramos os bancos de dados que montamos, buscando a concepção ou conceito mais próprio aos objetivos da pesquisa.

Assim, com essa busca, com essa revisão de literatura, de teóricos que em totalidade ou em parte pudessem dialogar ou nos revelar conhecimentos, já levantados por eles sobre nosso tema de investigação, começamos a organizar e redigir nossa temática proposta e em atenção de nossos objetivos dissertativos.

Com a captura de diversas visões ou enfoque sobre alguma categoria elencadas por nós, fizemos uma análise e síntese desses conteúdos. Essa análise foi feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa. A nossa análise e síntese do coletado pela investigação seguiu o cuidado exposto por Fischer (2005, p.122):

[...] Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que “vai mal” no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar.

Nesse diálogo com os teóricos fomos cada vez mais encorajados na manutenção e aprofundamento do título que adotamos para essa pesquisa.

Seguimos então pelo caminho do levantar o nosso referencial teórico, ou seja, os autores específicos dos marcos conceituais que iríamos nos apropriar como defesa de nosso proposto. Buscando concepções mais progressistas de democratização, descentralização, autonomia, emancipação, participação popular deliberativa, de comunicação dialógica como base de mudanças significativas, chegamos à Paulo Freire de uma forma bem direta, e indiretamente, via tantos outros que sobre a concepção freireana desenvolveram suas reflexões.

2.2. CAMINHOS TRILHADOS QUANTO À ANÁLISE DOCUMENTAL

Buscamos descobrir, e isso por uma pesquisa documental sob abordagem qualitativa, o que vamos detalhar um pouco mais abaixo, de que modo a gestão da educação em Domingos Martins trata o processo de participação comunitária. E, qual é esse conceito de gestão democrática, confrontando-o com os objetivos e o referencial teórico desse trabalho de pesquisa.

Diante disso, realizamos uma pesquisa documental apropriando mais especificamente de materiais que expõem a proposta de gestão escolar no Município de Domingos Martins. Esses materiais foram analisados, compreendidos e confrontados com os objetivos de nossa pesquisa e de nosso referencial teórico.

Nesse trabalho nos apropriamos do conceito de documento apresentado por Laville e Dionne (1999, p.166), como sendo "[...] toda fonte de informações já existentes [...] todo vestígio deixado pelo homem", que publicados foram e que são de interesse de nosso objeto de pesquisa. As fontes podem ser diversas, mas as que selecionamos são as que estão impressas e regem a Educação no Município que elegemos como nosso objeto de pesquisa.

Em uma pesquisa documental, os dados já se encontram nos documentos e a nossa parte é ir à colheita, lançar as mãos neles, registrá-los, analisa-los, interpretá-los e até criticá-los, conforme nos expõe Laville e Dionne (1999, p.167-168).

Num primeiro momento realizamos um quadro das legislações e dos documentos existentes por ordem cronológica, e uma ementa que evidencia o assunto do qual trata cada documento. Como segue:

QUADRO DAS LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS ANALIZADOS

Nº	DATA DE APROVAÇÃO	TÍTULO	EMENTA	TIPO DO DOC.
1	2008.	Estatuto dos servidores Públicos do Magistério	Lei complementar que regula as condições de ingresso, atuação, direitos, deveres e responsabilidades do	Lei 2.137

			profissional do Magistério, e dá outras providências	
2	2012	Regimento comum da rede Municipal de ensino de Domingos Martins	Regulamenta a organização administrativa, didática e disciplinar das unidades escolares	Doc. De circulação interna, sem peso formal de lei.
3	2014	Resolução do Conselho Estadual de Educação do ES	Fixa normas para a Educação no sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências.	Resolução 3.777
4	2015	PME - Plano Municipal de Educação	Plano que abrange em sua produção o diagnóstico da realidade educacional do município elaborado a luz das metas do PNE e consolida-se como parâmetro para formulação das metas e estratégias municipais.	Doc. De circulação interna, sem peso formal de lei.
5	2015	Conselho Municipal de Educação	Dispõe sobre a organização e a estrutura do Conselho Municipal de Educação de Domingos Martins e dá outras providências.	Lei nº 2.706
6	2015	Reg. Interno comum das AECs	Regulamenta a organização e funcionamento das Associações Escola comunidades nas unidades escolares públicas	Doc. De circulação interna, sem peso formal de lei.
7	2016	Documento curricular de Educação básica da Rede Municipal	Trata das concepções fundamentais do processo educativo da Educação Básica, estabelecendo a educação como um direito a todos e pautada nos princípios dos direitos humanos, na diversidade, na sustentabilidade e na inclusão dos sujeitos e às suas diferenças.	Doc. De circulação interna, sem peso formal de lei.
8	2017	Decreto normativo de Consulta pública de diretores	Disciplina a consulta pública para a Direção escolar das unidades públicas municipais de educação básica para o Biênio 2018-2019.	Decreto normativo 2.831

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Após selecionarmos todos os documentos oficiais do Município que poderiam dialogar com nosso tema investigativo, buscamos nesses o que diziam de forma explícita ou implícita sobre a questão da gestão escolar. Todas as colocações que de primeira leitura poderiam ter relação direta ou indireta com o nosso título de pesquisa e propósitos, foram selecionadas dos documentos. Após essa coleta, criamos blocos de destaques, de informações e/ou citações similares ou correspondentes aos mesmos aspectos.

Pontuamos o aspecto que deveria ser buscado em cada documento, e assim por ele, selecionando todas as citações no documento pesquisado e ao lado das citações, fizemos uma breve e preliminar interpretação ou preliminar análise, ou uma nota indicativa de dúvida, ou que tinha maior necessidade de aprofundamento no texto do documento. O modelo que se segue abaixo, ficou como produto final desse procedimento.

Porém, antes de vermos o modelo que adotamos, esclarecemos que os quadros foram montados com os cinco aspectos que elegemos, por serem os mais relevantes sobre o tema gestão, foram utilizados na busca de uma leitura de como é entendida a gestão pela rede e como ela se efetua. Nosso aproveitamento desses documentos visa buscar também a fundamentação legal para o que propomos no quesito Gestão Educacional.

Os cinco aspectos condutores, regentes na busca e na análise foram: Pressupostos teóricos; Concepção de Gestão; Concepção de Participação; Concepção de Descentralização e Autonomia institucional; Concepção de Instâncias participativas, funcionamento das instâncias.

Mais tarde, após uma maior dedicação de leitura dos documentos, retornamos a essas análises preliminares na busca de uma confirmação ou não, da importância do material selecionado para a pesquisa, ou verificação da necessidade de reelaboração, dessas análises, atentos à coesão e coerência das interpretações com o desenvolvido pelos documentos analisados.

DESTAQUES E ANÁLISES (Modelo)

Documento Nº 6 – “Documento curricular da Educação básica em Domingos Martins”.

Aspecto: Pressupostos teóricos relacionados a gestão		
Texto do Documento.	Pág.	Análise
“Pensar a educação na perspectiva da emancipação humana é considerar que as pessoas são seres interativos. Esta deve ser considerada numa relação intrínseca com a produção e a reprodução da vida social [...] A educação escolar tem a possibilidade de instigar mudanças ao se inserir na luta para e pela transformação radical do atual mundo econômico e político hegemônico. Precisamos pensar um sistema educativo comprometido com a humanização, transformação e emancipação dos sujeitos. Um sistema que possa romper com a lógica da adaptação dos sujeitos ao mundo do trabalho”.	51	Faz uma correlação direta entre educação, trabalho e emancipação humana, apregoando contra a hegemonia, instigando à mudanças, transformações e emancipações dos sujeitos. Sujeitos aqui no plural pode ser subentendido por um coletivo de sujeitos, uma comunidade. Assim, a educação no coletivo, transforma a realidade de produção, que leva a transformações e superações de realidades

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Laville e Dionne (1999) nos alertam para o fato de que em uma pesquisa documental, os dados já existentes, devem vir à tona sem que o pesquisador faça uma intervenção modificatória deles. Não fizemos intervenções acima, apenas inicialmente uma análise mais preliminar de início. Registramos o que estampava aos olhos.

Chegamos assim, a um quadro de dados mais definidos e mais depurados, em um produto, que é o agrupamento de notas em função do seu sentido em gestão democrática. Próximo passo foi lançarmos as mãos no conjunto de conceitos analíticos do referencial teórico, e a partir deles, os documentos de Domingos Martins foram observados e analisados, buscando evidências se o atual e

instrumental documento está mais ou menos favorável à perspectiva da democracia radical freireana. Na realidade fizemos reconsiderações sobre a conveniência ou não, de serem aplicadas no desenvolvimento da pesquisa.

Laville e Dionne (1999, p.214) nos fazem lembrar que depois de selecionar o material, temos apenas potenciais diamantes que precisarão ser lapidados em “[...] um estudo minucioso de seu conteúdo [...] procura-lhes os sentidos, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial”. Continuam Laville e Dionne (1999) pontuando que a análise desse conteúdo leva a um desmontar de estruturas e de elementos pertinentes ao conteúdo analisado. Assim poderemos ser esclarecidos e extratores de características significativas. Nesses moldes,

[...] a análise de conteúdo [...] permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. Pode-se assim usá-lo no estudo de embates políticos, de estratégias [...] examinar os postulados implícitos nos manuais escolares. (LAVILLE e DIONNE, 1999 p.214-215)

Acreditamos que esses “postulados” também podem ser estudados no campo do não explicitado, do ocultamente desejado e idealizado. Atrás de leis e documentos, como veremos em breves citações da historicidade da legalização educacional brasileira, há sempre um propósito e serviço não muito explícito e as vezes até com engodos intencionalizados.

A luz dos objetivos da pesquisa, fizemos um exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes, e tentando um diálogo entre os documentos analisados, “[...] verificando se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43).

Após identificarmos, registramos, analisamos preliminarmente, fizemos uma análise desses conteúdos buscando uma sintetização, que possa corroborar com as teses de interesse de nossa pesquisa e com a construção dessa dissertação.

Os documentos que foram analisados são de fontes primárias, aqueles que venham a ser mais importantes para compreendermos a realidade que nossa pesquisa tem como objeto, e que nos venham ajudar no encontro de respostas, de caminhos, de propostas para os objetivos estabelecidos pela pesquisa.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO

Por fim, tentaremos desenhar uma sugestão, um produto dessa pesquisa, que também entendemos como uma proposta de participação social, que possa promover uma forma de organização social onde a comunidade escolar ocupe seu espaço de dever em algumas ações de decisões e enfrente as históricas trincheiras burocráticas, tecnicistas, elitistas, corporativistas, demagógicas, de 'iluminados, que subtraem o direito da auto-organização, emancipação e autonomia da comunidade nos processos formativos do campo, ainda que de forma pontual e estabelecida por regimento interno ou documentos similares, pois cientes estamos que nenhuma emancipação e autonomia é plena e absoluta em si mesma, no estrutura de Estado brasileiro existente.

Pela pesquisa, parafraseando Nogueira, Neres e Brito, (2016), se percorre o caminho que se vai aprendendo a conhecendo a realidade para além do que de primeira podemos enxergar, e por esse processo é que se constroem proposituras para uma nova realidade, mais justa.

Num mestrado profissional, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa,

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, esse trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Queremos um produto que favoreça a conscientização, que leve à luta, à resistência, à ocupação de um espaço que é próprio da Comunidade escolar. Afinal, a escola é de quem? A escola não é do poder público instituído, ou ferramenta desse poder, para seus próprios interesses, nem muito menos, um número estatístico ou para índices. A escola é, ou deveria ser, uma pessoa coletiva, com todos os atributos de uma personalidade sócio-histórico-cultural, formatados, em primeira instância, pela comunidade onde ela está inserida. Numa ação mais ampliadora, de início, deve possuir o perfil cultural de seu distrito e após de seu Município. Ter uma escola que não tem suas tomadas de decisões a partir do eu-comunidade; do nós-distrito, mas apenas das instituições municipais e estaduais, é uma espécie de exclusão social de alto significado negativo na qualidade do processo formativo dos camponeses, esses já tão isolados por outras políticas públicas, senão, por questões geográficas e de acessibilidade. À “[...]”

transformação da escola em uma casa da comunidade exige uma política de devolução democrática da escola à comunidade, através da descentralização e autonomia, legitimidades [...] pela participação ativa na tomada de decisões” (LIMA, 2002, p. 43).

3. DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Temos uma história cultural e política de quase 500 anos de submissão. Temos uma “raça” de políticos que, de facto, se têm recusado a preocupar-se com a educação. Temos a triste herança da ditadura com a deterioração das possibilidades culturais e económicas daí resultante [...] Temos uma classe dominante que ao longo da história privilegiou interesses estrangeiros, ou simplesmente são estranhos à maioria da população trabalhadora.

Morais, (apud TORRES; CADIZ e WONG, 2002, p. 31)

Os processos de gestão tidos ou divulgados como democráticos nem sempre são descentralizados em suas ações ou desconcentrados. Às vezes, não passam de um discurso, de um modelo de proposta em campanhas eleitorais. Democratizar, descentralizar ações, emancipar comunidades dando maior autonomia nas decisões que regem suas histórias e formação de identidade, ficam no anseio daqueles que possuem uma visão mais progressista de gestão pública. A história da Educação brasileira e seus respectivos modelos de gestões nos revelarão que sempre andamos a margem desse anseio progressista.

3.1. UMA BREVE HISTÓRIA DO DESCASO COM A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL

Os autores da obra 'Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo' (2002), além de fazerem uma análise crítica dos conceitos e ações administrativas de Paulo Freire como Secretário de Educação na cidade de São Paulo, apresentam a obra como um tributo à Paulo Freire pela “perenidade e relevância das suas ideias”. É nessa obra que encontramos a colocação da epígrafe acima de Moraes, sintonizada com a concepção freireana de democratização no processo educativo. Até chegarmos as essas concepções, que se tornam o nosso referencial teórico, desenvolveremos nesta seção um crítico resgate histórico do descaso, do conivente desinteresse, da clara intencionalidade da elite brasileira em não levar às zonas rurais, aos pobres e aos trabalhadores, a educação pública com qualidade e muito menos democratizá-la em sua gestão.

A colocação de Moraes (apud TORREZ, CADIZ E WONG, 2002, p.31) nos traz o retrato, em 1991, da submissão cultural, do descaso por parte de políticos, das imposições e domínios ditatoriais da cultura, a serviço de interesses diversos, que

não eram os mesmos da população trabalhadora, pobre e excluída das grandes cortes ou províncias de nosso Brasil. Após quase duas décadas dessa colocação histórica-cultural-política, evoluímos? Estamos presos ainda às heranças socioculturais e políticas de nossos antepassados? É inevitável a pergunta: Hoje, ainda serve a quem, para que, a construção ou reprodução de nossa cultura, de nossa educação formativa?

Invoco uma reflexão, a título de trazermos para nossa realidade essa imposição cultural reprodutiva, ou que sem resistência acatamos, e essa reflexão a fim ainda, de ressaltar os efeitos contemporâneos das relações históricas-sócio-políticas do Estado com os modelos de educação centralizadas e excludentes. Simploriamente reflitamos: Por que sou assim? Por que minha família é assim? Por que essa cidade é diferente da outra? Por que as coisas são como são no meu entorno? Essas indagações costumeiramente vêm sobre nossa mente e em nossos lábios. Encontramos muitas dessas respostas ao voltarmos nosso olhar para o processo histórico-social-político que nos cercou durante nossa composição como sujeitos, como coletividade ou como povo brasileiro.

A história do povo brasileiro nos dá hoje o entendimento das presentes práticas e ações nas chamadas políticas públicas, ou do porque somos assim em diversas áreas da vida e de nossa formação. Fomos uma colônia de um país europeu, que deixou um legado de práticas culturais, políticas, de hábitos e costumes que perduram até os dias de hoje. Aliás, forjaram nossa identidade como povo.

Na busca do entendimento dessa história, especificamente sobre a educação no solo brasileiro, muito aprendemos na obra de Aranha (1996), que no seu apanhado histórico nos permitiu um melhor entendimento da filosofia da educação brasileira no decorrer dos períodos históricos de nossa existência.

Também Sander (2005, p.91), nos acrescentará com “[...] atos e fatos econômicos, políticos e culturais que influenciaram os destinos de nossa história nacional e marcaram a orientação da educação brasileira”. São alguns desses que tentaremos, ainda que em síntese, colocar nessas subseções que seguem.

Aponta Aranha (1996) para alguns fatos que abaixo apresentaremos como argumentos históricos que nos dão compreensão, em parte, de onde viemos e porque assim foi e assim é o sistema educacional brasileiro.

3.1.1. Educação no Brasil Colônia: O descaso com a educação no contexto rural

O Brasil colônia (1500-1822) assimilou, por imposição, é claro, um modelo de política educacional, que destinava a educação da minoria e em benefício masculino. Quando se preocupavam em “educar” na Europa, se fazia para adquirir alguns conhecimentos de que pudessem se aplicados no campo administrativo, político ou comercial daquela época. A educação era voltada para os interesses da burguesia. Educação em forma de treinamentos e aprendizados para o desenvolvimento das qualificações pré-determinadas pela elite, não extensiva a todos. Não extensivo principalmente aos pobres e camponeses.

Sander (2005) seleciona e explora alguns fatos históricos a fim de trazer a tona o desenrolar histórico das políticas públicas, com o objetivo de trazer o entendimento uns dos porquês de nossas práticas de gestão na educação.

Como colônia, adotamos os objetivos, conteúdos, formas, filosofia e política de nossos colonizadores. Durante o passar dos anos e o desenvolvimento da colônia, a influência já se tinha consolidado como uma prática “brasileira” de educação, ou seja, excludente, elitista e atendendo aos interesses do comércio e da urbanização crescente, em detrimento do interior da colônia.

A Companhia de Jesus, considerada um dos principais instrumentos da contrarreforma, foi escolhida para catequizar os índios brasileiros, chegando em 1549, com Tomé de Souza, chefiados por Manoel de Nóbrega. Quando aqui chegaram, se integraram à política colonizadora de Portugal ao submeterem os índios ao que achavam ser o ideal sociocultural, conquistando suas terras “em nome de Deus”.

Sander (2005, p.93) apresenta o fato histórico e político da submissão dos nativos a uma política de

[...] conquista econômica, política, cultural-conquista cultural, que engloba a educação, mediante a transplantação sistemática dos valores e das práticas religiosas do cristianismo e das expressões artísticas e tradições

educacionais dos países dominados pela cultura latina da Europa continental para o Novo Mundo

A primeira escola fundada pelos jesuítas foi em Salvador, no ano de 1549, para estudos elementares de ler e escrever, segundo BARCELAR, J [20-?]. Para converter os alunos à religião que propagavam, seria necessário ensinar-lhes a ler e escrever. Não havia nenhuma preocupação em desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico ou social. O objetivo e o conteúdo estavam voltados para os dogmas da religião que traziam da Europa, e ainda, o objetivo de “civilizar” pela tentativa de homogeneizar a cultura sob forma dominante, na lógica do subjugo do forte sobre o fraco.

Ao nosso entender, esse objetivo e conteúdo, foram uma ferramenta didática, de uma “[...] política pública confessional, delegada” (SANDER, 2005) aos Jesuítas.

Recebendo generosas doações de terra e recebendo 10% do arrecadado sobre as lavouras, os Jesuítas incorporaram os objetivos dos Portugueses. Fizeram divisão entre aqueles que precisavam ser catequizados dos que precisavam ser instruídos. Os filhos dos colonizadores, após o curso elementar podiam viajar à Europa e continuarem seus estudos. Mas o interiorano e o pobre? Os Jesuítas, para a política portuguesa, eram importantes, para o processo educativo dos nobres, que cuidavam da administração da colônia, e assim auxiliarem a manter o domínio político. Através da educação dos filhos nobres, esses influenciavam os demais colonizados, induzindo-os em posturas submissas de pensar e agir. O ensino tinha sua dedicação voltada para a elite que residia nos centros urbanos.

Com o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal (1750-1777), o qual afastou os Jesuítas do processo educativo, expulsando-os da colônia no interesse de fortalecer o poder real e educação exclusivamente voltada para os interesses do Estado, a coisa não mudou em nada. O objetivo era claro: formar as elites desde cedo. Os pobres e interioranos continuaram sem instrução ou recebiam a instrução paroquial e de professores ambulantes de quase nenhuma preparação. Sob a política de Pombal, o interior foi mais esquecido ainda.

Revela-nos a história que a sociedade brasileira, no período colonial, era patriarcal, restrita aos engenhos e à escravidão, enquanto que a economia se baseava na monocultura e nos grandes latifúndios, caracterizando o Brasil como uma colônia

agroexportadora. Neste contexto, a educação é entendida como desnecessária, pois não se faz necessário boa formação para se trabalhar na agricultura e comandar escravos. Logo, “[...] somente uma minoria da elite política e do clero tinha acesso à escola e não havia vontade política [...] no sentido de ampliar as oportunidades educacionais para o povo” (SANDER, 2005, p. 95).

Ainda em tempos modernos, percebemos que algumas políticas educacionais implantadas para o homem do campo, possuem um resquício, um ranço, uma herança da visão colonial: Para quê formação emancipatória do homem do campo, se ele no trabalho com a terra, com a produção agrícola, não precisa de tanto conhecimento acadêmico?

Com o tempo, ainda nos aponta Aranha (1996), a burguesia brasileira em ascensão, interessava pela centralização de poder econômico e político. Para tanto, o modelo de educação absolutista era o mais aplicado. Não era interessante ter acesso de todos à educação, pois acarretaria a ruína do comércio, da agricultura e do exército. Não havia professores para todos. As classes de alfabetização eram poucas e só nas cidades onde residia a burguesia. Havia uma seleção dos melhores alunos para se estudar nas grandes cidades. Logo, nenhuma preocupação em estabelecer políticas públicas de educação para o interior das maiores cidades, nem para pobres e muito menos para os camponeses.

No final do século XVIII, a “corrida do ouro” provocou mudanças sociais na colônia. Ela fez surgir novos elementos na sociedade, como os mascates, os tropeiros e os garimpeiros. A economia mineradora propiciou também a expansão da vida urbana, do comércio e do artesanato. Começa a nascer uma cultura erudita e uma cultura popular. Essa, controlada pelo governo português, e seu desenvolvimento profundamente limitado, reduzido, devido impedimento da instalação de livrarias, bibliotecas e tipografias no Brasil. Mais uma vez, a política educacional estava voltada aos interesses e medos dos governantes, de oportunizar emancipações pelo conhecimento, pela educação dos trabalhadores, e assim, se distanciando dos pobres e interioranos.

3.1.2. Educação após a Independência: permanece o descaso

A independência do Brasil não significou mudança alguma para a educação brasileira, pois o poder continuou nas mãos de uma elite, sendo que uma grande maioria da população era formada pelos escravos e por produtores rurais. A educação não era planejada, mas para resolver os problemas imediatos que iam aparecendo.

Em 1827, continua narrando Sander (2005), foi promulgada uma lei que determinava a abertura de escolas em todas as cidades e vilas mais populosas. A lei não foi cumprida. O caráter aristocrático da educação brasileira era mantido, a educação voltada para os nobres, ricos e uma pequena classe intermediária que ocupava os cargos administrativos.

No século XIX, a revolução industrial, que teve seu início na Inglaterra, traz influências e modificações às relações de produção do mundo. Surgiram novas fontes de energia, como carvão, petróleo e eletricidade. As cidades começaram a se tornar grandes centros industriais e de trabalhadores. O processo de urbanização era acelerado, criando uma nova perspectiva para a educação. A complexidade do trabalho exigia maior qualificação de mão de obra. A escola, embora fosse obrigada a se modernizar, a dar maior importância aos conteúdos técnicos e científicos, permaneceu clássica, destinada à burguesia e elitista. Quando se direcionava à produção de mão de obra, era tecnicista.

No nosso país, como política educacional, continuávamos distantes do interior das grandes metrópoles. O pequeno surto de desenvolvimento industrial no Brasil não foi suficiente para mudar o quadro de analfabetos que viviam nas lavouras e rincões do Brasil.

A aristocracia imperial não se preocupou em desenvolver uma educação popular e a educação feminina mereceu igual desprezo. Esta sociedade imperial, não demonstrou interesse pela escola elementar e se preocupou mais com os seus e não “perdeu tempo” em educar os camponeses e escravos.

Segundo Sander (2005, p. 95) a política imigratória do século XIX nos traz o entendimento que as “[...] novas práticas educacionais baseadas nas tradições pedagógicas de seus países de origem e cuja influência se reflete até hoje na educação da população” Continua Sander (2005, p.96) nos informando que a

educação não se popularizou com o particular interesse de Dom Pedro II pela educação e nem pela tentativa de Rui Barbosa “[...] à falta de uma tradição pedagógica autenticamente brasileira e à ausência de uma política de educação popular comprometida com a formação para a cidadania e a defesa dos interesses nacionais”.

3.1.3. A educação no início do século XX: primeiras inflexões

O início do século XX foi marcado por um grande avanço tecnológico, crescente expansão industrial e o aumento acelerado da população urbana, fazendo muitos crerem que a ciência iria resolver grande parte dos problemas advindos das mudanças. Os avanços tecnológicos ficaram nas portas das escolas. Muitas eram as resistências para entrar. Apesar de todas as resistências, a educação do início século XX trouxe um aspecto, que não é novo, mas que agora não há mais como negar: o aluno passa a ser entendido como sujeito, o centro do processo educativo, um sujeito que aprende e é parceiro no processo de construção do conhecimento. Porém, não se muda a metodologia, a política e atenção para o interior. As grandes reflexões e concepções sobre uma “Escola nova”, não alteram a prática tradicional da centralização educativa nos centros urbanos e nem sai dos interesses elitistas, das mãos dos que detinham o poder político e de produção no país.

Apontam Torrez, Cadiz e Wong (2002) que nas três primeiras décadas do século XX, os donos das terras, as oligarquias, controlavam direto ou indiretamente o modelo liberal de Estado vigente. Afirmam:

[...] o papel e a função da educação pública na criação de cidadãos disciplinados, o papel, a missão, a ideologia e a formação dos professores, as noções de currículo e de conhecimento escolar reinantes, eram todas profundamente marcadas pela filosofia dominante do Estado Liberal (p.42)

A pressuposta democracia liberal, aplicada também à educação através de uma maior abertura de portas escolares, possuía e ainda possui, o viés, a intencionalidade, o objetivo político da formação de mãos de obra, que se faz necessário aos intentos programados por um determinado, modelo de Estado, historicamente liberal e neoliberal em nosso país.

Para Sander (2005) os conceitos liberais de administração pública foram determinantes nas concepções de currículo, conteúdos, metodologia, voltadas para

o empirismo imediato, e assim, incidindo sobre a organização e funcionamento da prática escolar, essa voltada para os centros urbanos a cada dia mais crescentes.

3.1.4. A educação na Era Vargas

Quanto a esse período de nossa história, encontramos no Portal Educação UOL, uma síntese da história da educação brasileira, e semelhantemente, em Calçade (2018). Destacamos abaixo apenas aqueles detalhes relevantes para nossos objetivos de dissertação.

Foi nesse período que se criou o Ministério da Educação. Mas, uma das marcas desse período é a da centralização política e econômica, assim, a diminuição da autonomia dos Estados e Municípios brasileiros. É o governo federal que dita às regras da Educação Nacional. As constituições desse período trazem novas situações para a política educacional. A educação passa a ser direito de todos e sob responsabilidade do Estado Brasileiro. Passa a ser determinado o mínimo a ser gastos na Educação escolar, porém, sem que se atingisse o estabelecido, colocando o processo educacional não extensivo a todos, e nesse particular, não extensivo aos trabalhadores, aos camponeses e menos ainda uma educação de qualidade àqueles poucos que tinham acesso às escolas públicas. Com o espaço aberto para a ação ministrada por iniciativa de instituições privadas, a elite passa ter uma oferta educacional de maior qualidade. Uns sendo preparados para “pensarem”, comandarem e outros para o serviço braçal, operacional.

Sander (2005,p. 98) caracteriza esse movimento histórico em alguns momentos: “[...] o da semana da arte moderna (1922); [...] da concepção da Escola Nova (1928); [...] da Lei Francisco Campos (1931); [...] do Manifesto dos Pioneiros da educação (1932)”.

Mesmo com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por uma escola laica, pública e por uma pedagogia que se opunha à educação tradicional, tal movimento não trouxe mudanças no quadro formativo nas zonas rurais.

Com o desenvolvimento industrial, e o nascimento do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), nos idos de 1942, mais ainda cresce a dicotomia nos modelos de ofertas de educação. A industrialização exigindo formação de mão de obra, e, com a presença do setor privado, temos uma educação para trabalhadores

urbanos e outro para os que podiam pagar por uma educação em maior qualidade. Mas, e o campestino? Isolado ficava dessa corrida por uma formação ofertada pelo Estado. Não havia indústrias no campo rural e muito menos investimentos privados em educação.

3.1.5. A educação no período democrático de 1945 a 1964

Há muitos destaques significativos nesse período. A ideologia liberal cresce no seu incorporamento aos ideais da elite política, e social do Brasil, assim como a indústria e a urbanização. Já na educação, amplia-se a discussão entre vários segmentos sociais, sobrea importância de se ter uma legislação mais sólida, com diretrizes que sustentariam todos os níveis de ensino. Tal movimentação culminou na primeira LDB, em 1961.

Após o fim do regime autoritário de Getúlio Vargas, aparecem vários movimentos de bairros da cidade de São Paulo, pró-abertura de mais escolas. Mas o Estado não estava sendo suficiente as reivindicações da população. Essa se sentia a margem do processo de desenvolvimento que o país estava passando. A inclusão dos cidadãos as novas estruturas sociais que surgiam e ainda, nos processos de desenvolvimento econômico, industrial e de urbanização, se passava pela formação escolar, mas essa, distante das classes mais humildes, e ainda mais dos campestinos.

Nessa era, segundo Sander (2005), há uma lógica econômica que se torna dominante em todos os programas de desenvolvimento do governo, inclusive sobre a prática e organização administrativa das escolas, que em nosso entendimento, buscava investir no ser humano em vista do retorno produtivo, laboral, tão apelativo nessa era. Mas os campestinos, que fora estavam dos centros urbanos?

Em 1946 o decreto lei nº 8.259, organiza o ensino para as áreas técnicas agrícolas e cria o SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comércio, mas que segundo Beisiegel (apud ADREOTTI, p. 08), as ofertas de vagas no ensino secundário não eram significativas e as ofertas mantinham a dualidade: Um sistema para o povo, ainda muito restritivo, e outro sistema para a elite.

A abertura de novas escolas, na periferia e fora dos grandes centros urbanos, passou a ser uma invocação social persistente. As vagas nas escolas não eram na

mesma proporção do crescimento urbano. Na zona rural então? Nem pensar! Se em 1955 havia 25,8% dos que deveriam estar dentro, estavam fora das escolas, na cidade de São Paulo, sede do desenvolvimento no Brasil, imaginem nas zonas rurais de um país Continental como o nosso.

O “direito de todos” a educação, premissa assimilada como ideal por todos, não se efetiva.

3.1.6. A educação na Ditadura

Também para esse período, procuramos elencar e fazer uma breve análise-crítica, apenas daquilo que é do interesse de nossa pesquisa, ou seja, o descaso histórico com a zona rural de nosso país.

Quando fazíamos as leituras referentes ao nosso referencial teórico, já detectamos que desde a década de 60, Paulo Freire (1926-1997) já vinha denunciando em seus escritos que o processo educacional, além de estar fora do alcance da grande massa da população, era um processo que não tinha compromisso com os reais problemas vividos pelos trabalhadores e pobres brasileiros. Era uma educação que mais oprimia a sociedade, com seu caráter autoritário, ideologicamente revestida das ideias e intentos da elite brasileira, que via a educação apenas como uma ferramenta de produção, de formação de mão-de-obra. Uma educação que ao invés de oportunizar aos sujeitos para serem livres construtores de suas identidades e história, tornava-se escravizadora nas mãos dos ideais de dominadores dos meios de produção e ou da oligarquia política.

Veiga (1989) nos aponta que a educação nesse período buscou ser preparatória de recursos humanos, para que se atendesse o crescimento sócio-econômico-tecnológico brasileiro. A educação se reveste de uma concepção economista de ser.

Segundo Rosa, (2006) e Ghiraldelli (2000), é nesse período que se dá a parceria com os Estados Unidos, que injetaram grandes recursos financeiros e técnicos no sistema educacional brasileiro. Assim se promove reformas em todos os níveis de ensino, sob concepção tecnicista de educação. Cada escola se tornando um modelo de minipropriedade. Mas essa parceria entre o MEC/USAID sofreu fortes resistências “[...] pela comunidade intelectual da vanguarda e pela sociedade civil organizada da área de educação” (SANDER, 2005, p.100).

Em contrapartida ao modelo imposto, a rede, o sistema, o aluno, se tornavam uma espécie de banco, ou conta, onde o capital estrangeiro depositava muito dinheiro, na intenção de sacar dividendos com o progresso econômico em andamento. Para se ter a certeza de que esse capital retornaria aos investidores estrangeiros, esses mesmos determinavam a reestruturação do sistema educacional brasileiro. Mas esse investimento não chegava onde não havia os parques industriais sendo implantados e não chega onde não se caracterizava grandes centros urbanos. Mais uma vez as propostas para educação, não chegavam significativamente na zona rural. A nossa leitura crítica acima, tem respaldo na fala de Rosa (2006, p.50):

[...] No ensino durante a Ditadura Militar no Brasil, que foi, fundamentalmente a ênfase em uma educação de caráter técnico-funcional, ou seja, preocupada estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo intencional, associado a toda uma política econômica em curso.

Nessa fase da história política e educacional brasileira, as chamadas políticas públicas e de administração da educação não tiveram, não buscaram “[...] um compromisso prioritário e continuado com a formação para a cidadania, a defesa dos direitos humanos e a promoção da equidade e da participação popular” (SANDER, 2005, p. 101).

As chamadas reformas realizadas eram centralizadoras na gestão e nas ofertas, assim como uma ferramenta do estado e da elite brasileira para modelar o ensino sob a perspectiva empresarial, tecnicistas, capacitadora de mão-de-obra. E novamente os camponeses ficam a margem dessas reformas.

3.1.7. A educação no final do século XX

Nesse período, o debate sobre a educação, se reaviva fortemente dentro do clima de lutas pela redemocratização do país, e paralelamente surgem as críticas e protestos por reformas. Esse debate é reativado por conferências, revistas, teses, voltadas sempre para a investigação dos problemas da educação brasileira. Sander (2005, p. 102) identifica esse período como um “momento de construção democrática” que vinha,

[...] Acompanhado pela organização e consolidação de uma série de sociedades científicas e associações de educadores, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional dos Dirigentes de Ensino Superior (ANDES), O Centro de Educação e Sociedade (CEDES), a União Nacional de Dirigentes

Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Arelaro (2000, p.95) nos aponta a década de 80 como “uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira”. Destes debates, brotaram a LDB, os PCNs, decretos e leis. No entanto, se descobriu, IBGE de 1991, que o Brasil é um país de mais de 19 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Era humilhante perto dos 4% de nossos vizinhos Paraguai e Argentina. Por esse censo do IBGE e por ocasião dessa nova era política brasileira, se descobre que 14% das crianças em faixa escolar estavam fora da escola, trabalhando em lavoura, fornos de carvão, no sisal, nos laranjais, canaviais, e outros lugares tipicamente do meio rural. Escola para os gestores era coisa “para gente da cidade”, sem utilidade para quem vive na lida da roça. Mesmo os pais preferiam e ainda preferem os braços de seus filhos na lavoura, do que as suas mentes em livros. Afinal, é preciso, primeiro, comer e para comer tem que se plantar. No sertão do nordeste, na época desse censo, abrigava a maior parte dos excluídos da educação: 9 milhões e setecentos mil.

Ainda, segundo esse censo, na rede privada de ensino, em plena ascensão nas últimas décadas do século XX, se oportunizava à elite brasileira uma formação de maior qualidade e rigor científico, preparatório às universidades de ensino.

Vemos em Sander (2005) que é nesse período de redemocratização do Brasil, de consolidação de sociedades científicas e de associações diversas voltadas para a educação escolar, de período de mobilizações populares em defesa da escola pública, que aprendemos que a prática da educação e sua administração é um ato que deve transcender: os atos meramente econômicos; de cunho da administração de negócios; de dimensão puramente burocrática, e passar a ser um ato democrático, descentralizador e de cunho local, pela comunidade escolar imediata. Enfim, os desafios do início da história da prática e administração da educação brasileira, continuam presentes, ou seja, de superar os processos educacionais “civilizadores”, “colonizadores” e “globalizadores”, e para nós, são esses aplicados na tentativa de se homogeneizar uma organização social.

3.2. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS DA DESCENTRALIZAÇÃO

Nessa seção, queremos de forma panorâmica apresentar situações sócio-político-econômicos que disputam a concepção de gestão educacional, são elas: A gestão burocrática e centralizada; A gestão descentralizada neoliberal e a gestão democrático-popular.

De forma geral, as disputas e alterações advindas sobre formas e maneiras de administração das instituições públicas, são consequências de aspectos políticos-históricos nas mudanças de formas de produção no sistema produtivo.

3.2.1. A gestão burocrática e centralizada

Segundo Martins (2001), percebe-se o modelo de gestão autoritário, centralizador e burocrático, quando o associamos ao fato histórico e político e econômico do Brasil, nos idos da década de 50, por ser dependente econômico e assim ter que ser produtor de matéria prima para países com maiores desenvolvimentos e também, de depender dos produtos industrializados desses países, e mais adiante iniciar seu próprio processo de industrialização, dentro de um contexto de governo militar, intitulado historicamente como Ditadura militar. Essas conjunturas influenciaram as concepções de currículo e de gestão. Não só instituições educacionais receberam influências, mas todas demais instituições públicas.

Essa leitura acima vai tomando maior corpo, pelo desenvolvimento industrial, onde os trabalhos manufaturados foram deixados para trás em grande escala e se inicia o caminho na reconstrução da reengenharia administrativa, indo pelo campo da racionalização, da cientificação nas produções. Trazendo assim, novas complexidades e diversidades de funções institucionais, em sua organização e produção.

O sócio-histórico-político sofre alterações de épocas em épocas, e essas alterações, principalmente no campo da produção laboral, da economia e das relações trabalhistas, incidem sobre as formas estruturais de gerenciamento administrativo das organizações e instituições privadas e públicas.

No início do século XX surge o Taylorismo, com seus pressupostos (Taylor, 1986) voltados para a organização e controle da produção, objetivando a otimização do

tempo, da produção e do lucro, via rigor no planejamento, no controle, distribuição e especificidade de tarefas. O gerenciamento surge como braço forte do planejamento, controle e avaliação dos processos produtivos, sempre pela ótica de que os melhores resultados justificariam os meios aplicados, ainda que fossem exploratórios e alienadores da classe dos trabalhadores.

A escola, a rede escolar, o sistema educacional público não ficou fora dessa ingerência de concepções, nas relações e formas de produção, e em nosso particular, nas relações e formas de produções de conhecimento sobre o como administrar e gerenciar as instituições públicas. Nessa linha de ingerências sobre as instituições governamentais, intensificou o gerenciamento planejador, distribuidor de tarefas, de controle nas execuções, objetivando o mesmo que as empresas privadas, o resultado produtivo, muitas vezes sob argumentos de produto de qualidade. Como podemos ver acima, se estabelece a consolidação da divisão do trabalho entre os que pensam, os que fiscalizam e os que executam. Tal consolidação permanente no sócio-político-administrativo Brasileiro, nas formas de gestão tanto no setor público e privado.

Na estratégia administrativa de Taylor há a presença desse gerente programador de tarefas, controlador da normatização produtiva, que uniformizava ações, e dirigia os processos, os gerenciados, que apenas operavam o pré-determinado e desenhado para ser executado.

Já no Fordismo, a mecanização introduzida, ampliou o ritmo de trabalho, deixando o trabalhador mais estático em sua função, o tornando um repetidor de movimentos, sem muita necessidade de usar a cognição para produzir. Apenas a automação dos movimentos bastava, cabendo ao comando gerencial a programação, condução e controle produtivo.

Fayol (1975) traz sugestões de que as empresas e demais instituições deveriam estruturar suas ações a partir da divisão e especialização das funções produtivas, o que exigia a presença maciça da burocracia decisória nas ações e nas estruturas organizacionais.

Uma gestão autoritária, burocrática e centralizadora, impõe regras e normas a serem seguidas, sem dar espaços a personalidade dos sujeitos gerentes e gerenciados.

As estruturas organizacionais governamentais, e em particular da educação, imitam as empresas, acatando a rigidez e inflexibilidade nos procedimentos nas empresas, que exerciam um direcionamento de cima para baixo, do tipo: ‘Quem tem juízo, obedece. Manda quem pode’. Frigotto (1984) nos coloca que, pensar, programar, determinar caminhos, métodos, estabelecer objetivos e selecionar conteúdos era tarefa de especialistas, entrincheirados “[...] em universos fechados, de tipos técnico-profissional, corporativo ou burocrático”, modelo criticado por Lima (2002, p.41).

Toda essa dinâmica, princípios operacionais e estruturais nas organizações privadas de produção, acabaram impondo mudanças sobre as organizações públicas. Aquilo que aparentemente estava dando certo na época sócio-histórico-econômico, poderia dar certo também nas organizações governamentais, no que diz respeito a gestão de pessoas, aos comportamentos “mecanizados” e gerenciados por especialistas. As instituições escolares não ficaram fora desse assédio. As instituições não apenas se voltam para forma de produção fordista e taylorista, como se organizaram em seus sistemas semelhantemente: com rigidez estrutural, hierarquia, divisão de funções e de distribuição de tarefas, e fortalecimento das especializações, dotadas de normas e regras pró-funcionamento uniformizado e padronizado. Enfim, uma organização estrutural do governo de forma centralizadora, padronizadora e de comportamentos “mecânicos”.

Assim, para nós, essa visão centralizadora de ações e ou comandos, e burocrática nos processos decisórios não dialoga com a reflexão e posição assumida por essa pesquisa, e que se apropria da crítica que, segundo Lima (2002, p. 29), Paulo Freire faz “[...] as concepções mecanicistas, racionalistas e burocráticas de organização e administração, a luz de seu pensamento político-pedagógico e de sua longa experiência de direção”.

3.2.2. A gestão descentralizadora neoliberal

Mantendo a mesma linha de argumento, embora sucinta, ou seja, que a situação socioeconômica da época que incidia sobre as estruturas políticas e administrativas dos governos, os finais dos anos 80 e a década de 90, influenciaram no surgimento de proposições de descentralização das gestões. No pleno discurso e políticas pró-globalização dessa época, ressurgem fortemente os argumentos e intenções

neoliberais. Giovedi (2012, p.105), em sua tese de doutorado, nos traz a informação sobre as implicações desse movimento neoliberal: “[...] Com a globalização neoliberal, a produtividade, a eficiência e os investimentos em tecnologias passam a serem palavras de ordem [...] esse processo teve implicações nas políticas educacionais no Brasil”.

Os novos tempos de produção, em um novo contexto sócio-econômico-político, onde a tecnologia computadorizada, da informação e a robótica, se fazem necessários nos processos formativos do trabalhador. É a máquina e a maquinação dos processos de produção que formatam o padrão de ser humano produtivo pela ótica do mercado. A educação compreendida por Freire (2001) como sendo uma ação política e democrática, só se dá, ou de fato ocorre sobre essa premissa, se há em seu processo de construção a presença da prática, do cotidiano vivido pelos envolvidos nesse processo. Uma prática levando à reflexão/teorização e vice-versa. A comunicação dialógica, consciente, dentro de um espaço de autonomia e liberdade de concepções e construções (FREIRE, 2011), é o instrumento fundamental para a humanização desse processo educacional, e não as intenções neoliberais por produtividade, eficiência e investimentos tecnológicos.

Mas esses novos tempos de produção, sob perspectivas neoliberais,

[...] consolidou-se um modelo baseado na robótica e na informática, que se caracteriza por uma grande flexibilidade das máquinas e do processo produtivo como um todo. Uma maior flexibilidade dos instrumentos de produção demanda uma maior flexibilidade para aqueles que serão os operadores desses instrumentos. Nesse sentido, os novos operários precisam ter uma qualificação que os habilite a fazer escolhas, tomar decisões, conhecer mais de um idioma, trabalhar em equipe (GIOVEDI, 2012, p.106).

O imperativo nessa nova época era flexibilização, liberdade de escolhas e formação de teias por equipes, bem diferente e opositor ao modelo centralizador e autoritário. Sem querer se aprofundar muito na lógica que regia essa descentralização, essa liberdade proposta no mercado produtivo, sob conceitos neoliberais, uma coisa temos bem claro: “[...] o valor liberdade do neoliberalismo tem uma conotação essencialmente econômica [...] o cidadão para o neoliberalismo é sinônimo de consumidor” (GIOVEDI, 2012, p.107). Ora, se o cidadão é apenas um cliente, sob conotações econômicas, o que mais poderíamos esperar das políticas públicas sob essa ótica, uma vez que os conceitos neoliberais foram e ainda são dominantes nas estruturas privadas e públicas? O que seria o processo educacional em sua

estrutura formal e estatal, sob conceitos neoliberais? Entendo que Giovedi (2012, p, 108), nos traz uma resposta possível:

[...] Numa perspectiva puramente neoliberal, o principal papel da educação escolar é formar indivíduos que possam atender às necessidades do mercado competitivo global, já que justamente a inserção competitiva nesse mercado é vista como fator que leva um país ao desenvolvimento econômico. Dessa forma, a educação tanto mais estará a serviço dessa demanda quanto mais puder ser organizada a partir da lógica que rege o mundo empresarial. Portanto, da educação precisa-se exigir custo baixo, gestão eficiente, produtividade, resultados precisos e controle de qualidade. Em outras palavras, era preciso que fossem introduzidas na organização financeira, administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino (principalmente dos públicos) não só a linguagem do mundo empresarial, como também suas práticas e lógicas organizativas.

Esses processos e formas de produção que vão sofrendo alterações, mudanças de época em épocas, influenciam no surgimento de novas estruturas de organização, de administração, da centralização para descentralização. Essa última, da descentralização, sob os princípios do neoliberalismo, sugere as organizações que elas se abram para a cooperação advinda da sociedade, à participação. Invoca pelos dispositivos de autocontrole partilhado entre poder público e sociedade civil organizada, e ainda, que se introduza o conceito de democracia e autonomia, nas instituições públicas. Porém,

[...] Aparentemente, [...] são medidas que servem aos interesses progressistas de aumento e garantia da autonomia das escolas e de seus agentes. No entanto, o que se viu foi um processo no qual o Estado abriu mão da responsabilidade de investir nas escolas, atribuindo-lhes a responsabilidade por fazer parcerias [...] realizar mudanças na gestão sem precisar ampliar investimentos diretos nas escolas. (GIOVEDI, 2012, p.109 - 110)

Diante de modelos centralizadores, autoritários, principalmente advindos de governos ditatoriais, modelos que não provocavam satisfatórios avanços no campo educacional brasileiro, o conceito de descentralização surge como uma arca de Noé para salvação do Estado brasileiro, conforme discorre Arretche (1996). O movimento social pela democratização e descentralização do Estado já era uma luta histórica, pois a exclusão em todos segmentos era latente, e que o atendimento e satisfação de qualidade nas instituições públicas, eram precárias, sem eficiência e eficácia em suas ações (MARTINS, 2001).

O modelo neoliberal percebeu essas inquietudes sociais, essas brechas deixadas pelo Estado e a forma de atender os propósitos neoliberais, seria a do Estado não

absoluto nas demandas da sociedade, compartilhando com essa, as decisões, os caminhos gerenciais, assim como as responsabilidades nos insucessos.

Esse modelo de descentralização na realidade é um engodo, pois na realidade, nas instituições escolares, não visa uma democratização ou autonomia gerencial. Giovedi (2012, p.124), nos alerta:

[...] É importante que fique claro [...] a reforma gerencialista neoliberal tem como efeito um aprofundamento da lógica da exclusão (ou lógica de mercado), na medida em que: 1º. Favorece a culpabilização dos indivíduos e da escola pelos seus resultados; 2º. Induz à competição entre as escolas (pela publicação de *rankings* de desempenho) e entre os agentes escolares (que só veem saída no “cada um por si” da prova de promoção de mérito ou no bônus por desempenho); 3º. Reforça a ideia de que cada escola é uma unidade independente (uma mini-empresa) que deve se manter pelos próprios esforços de arrecadação de verba, por meio de parcerias com empresas e comunidades; 4º. Não cria condições para que a democracia participativa efetivamente se concretize, não favorecendo o funcionamento de instâncias democráticas no cotidiano da escola (para que democracia se as decisões fundamentais já chegam tomadas de modo centralizado?).

Esse modelo de descentralização não atende os objetivos desse trabalho de pesquisa, pois esse modelo está atrelado ao modelo empresarial, e produtivo numa racionalidade político-econômico e não de uma participação popular direta. O poder público adota o sistema gerencial empresarial, saindo do modelo burocrático, centralizador, para o modelo participativo, mas ao mesmo tempo de desresponsabilização total do Estado no fracasso das políticas públicas, uma vez esse modelo estabeleceu uma relação de corresponsabilidades e controle da sociedade, de entes federados. Porém, um modelo “participativo”, sem que se perca o ranço da formatação hierárquica e os laços de poder sobre a sociedade, esses laços visíveis nas mãos do gestor de sistemas, de redes e dos gestores de unidades escolares.

3.2.3. A gestão democrático-popular

Nesta subseção faremos uma menção de forma bem geral, mais genérica sobre esse modelo de gestão, pois o desenvolvemos mais amplamente na seção que apresentamos nosso referencial teórico.

Para muitos, a partir da década de 80, década da redemocratização no Brasil, não era suficiente deixar a realidade centralizadora, autoritária e ir para uma realidade nova, de descentralização e de pseudoparticipação social. Até mesmo pelo que

vimos anteriormente, no que diz respeito a racionalização desse processo sob ótica neoliberal, tão bem exposto por Giovedi (2012). Fazer da escola um ponto de confluência de interesses diversos, não dá à escola o *locus* de espaço democrático. A perspectiva de uma autonomia popular na gestão escolar dialoga com o conceito de qualidade na educação, que segundo Giovedi (2012) só pode ser oferecida por escolas que se abrem a participação direta das comunidades, dos estudantes no dia-a-dia no processo de gestão, desenvolvendo a consciência crítica e cidadã desse processo de gestão.

Democratizar sem que pais, alunos, comunidade local possam ter espaço decisivo na construção dos mecanismos da gestão, é fazer desses, apenas aliados dos objetivos, que continuam verticalizados e centralizados.

Adrião, (apud GIOVEDI, 2012, p.120) nos traz relevantes informações sobre essa autonomia desejada por tantos segmentos sociais:

[...] Historicamente a luta por autonomia foi uma bandeira levantada, sobretudo, pelos movimentos sociais compromissados com os processos de transformação radical da realidade social em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Essa bandeira justificou-se no campo da educação na medida em que a gestão pública desse setor esteve historicamente marcada pela concepção da Administração Burocrática. A Administração Burocrática é aquela que se funda em três conceitos fundamentais: centralização, heteronomia e obediência. Ou seja, nessa concepção os processos decisórios estão sob controle exclusivo do poder central que emana ordens, esperando o cumprimento por parte das instituições a ele submetidas, bem como dos sujeitos que trabalham nessas instituições. A ideia fundamental é a de que o planejamento, as condições de execução das tarefas e a maneira de executá-las sejam definidos pelo comando central por meio da legislação e de regimentos comuns. Nessa perspectiva, a autonomia dos agentes do sistema é quase nula, na medida em que não passam de meros executores de tarefas concebidas pelo poder central.

Nessa perspectiva, continua Giovedi:

Contra essa concepção, surgiu o paradigma da Administração Democrática. Nessa perspectiva, os conceitos fundamentais que passaram a ser defendidos são os de descentralização, autonomia e participação comunitária. A autonomia defendida nessa perspectiva é a de que as unidades escolares pudessem construir seus próprios projetos pedagógicos, seus regimentos administrativos e que pudessem decidir sobre o uso dos recursos da escola (advindos do Estado) do modo que melhor atendesse às necessidades da unidade. Portanto, a autonomia, para essa visão, tem o sentido radical de *capacidade de definir os fins e os meios da ação institucional*. Nesse sentido, os sujeitos dos processos decisórios seriam os membros da comunidade escolar reunidos em colegiados com poder deliberativo. O poder central teria como principal tarefa a de estabelecer os princípios fundamentais que devem reger a educação e oferecer condições financeiras, de assessoria e de trabalho para que as escolas pudessem

construir coletivamente (com a participação de todos os segmentos) os seus projetos pedagógicos. Em síntese, a autonomia é um princípio fundamental dessa perspectiva. A conquista dela na escola é vista como condição indispensável para o fortalecimento da democracia na sociedade como um todo. (GIOVEDI, 2012, p.121)

Porém, tal democratização radical exposta acima, ainda é muito idealizada por vários pensadores, como podemos ver em nosso referencial teórico e por diversos que militam nas redes educacionais, no nosso dia-a-dia de educador. A chamada autonomia exercida em muitas ou quase na totalidade dos sistemas, não tem interesse por uma participação radical do coletivo, da organização da comunidade, do sujeito coletivo sobre os “negócios públicos”. Vemos a valorização de uma democratização que visa despertar uma autogestão do sujeito, um auto investimento pessoal ou representativo de segmentos e de grupos.

Uma democratização que promove o empreendedorismo do sujeito, onde se quebra amarras e se flexibiliza processos, objetivando a motivação e superação do sujeito, para que nesse aguce a busca da criatividade e de soluções diante da demanda de dificuldades. Na racionalidade neoliberal, toda democratização possível, objetiva uma corresponsabilidade, onde o estado visa transferir principalmente os fracassos, as ineficiências, para a comunidade e/ou gerenciamento local/regionalizado. Não é essa visão que muitos movimentos sociais, teóricos exposto nessa pesquisa, assim como nós também, temos sobre democratização dos processos de organização escolar. Não compactuamos com essa visão de democratização no viés neoliberal.

Na prática, e sob certa ótica de Giovedi (2012, p. 112), tais propostas são mais individualizantes, promovem uma crença de que cada um faça sua parte para que o todo dê certo. Parte do sujeito para o coletivo. Queremos uma autonomia que se fundamente e se origine “[...] nas próprias condições coletivas, para que o contexto de exercício do trabalho docente funcione de tal modo que atenda às necessidades e anseios das pessoas envolvidas diretamente com as escolas”.

Para não sermos repetitivos, mas enfáticos, a gestão regida pela emancipação e autonomia é o que defendemos em várias partes dessa pesquisa, lançando a mão de referencial teórico e de conceitos de Pistrak sobre auto-organização. Assim, os conceitos de democratização, autogestão, participação social nesse processo, que essa pesquisa invoca, não estão ligados aos modelos econômicos e políticos neoliberais. Mas, em um modelo progressista, onde a autonomia é crescente, se

modifica, se recria na autonomia de ser e poder.

Os desafios na gestão educacional continuam. Para um real enfrentamento, precisamos de políticas públicas verdadeiramente emancipatórias. Só elas podem promover a autonomia desejada. Para tanto, precisamos de gestores públicos que não queiram fazer das comunidades reféns de suas ações meramente assistencialistas.

3.3. GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO-CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E A AUTO-ORGANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO ADMINISTRATIVO: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO

A escola democrática não é viável [...] sem uma real participação da comunidade, de pais e de representantes de movimentos populares no interior da escola [...] sem a participação e a voz de educadores tradicionalmente manietados “em nome de sua pouca competência profissional, com pacotes empenhados” [...], sem poder de decidir, pois só decidindo se aprende decidir, e só pela decisão se alcança a autonomia

Paulo Freire (apud LIMA, 2002, p. 40)

Surge no Brasil, nos anos 60, sob análise crítica social dos marginalizados pelas políticas públicas, a concepção freireana, protagonizando numa abordagem progressista e popular, uma nova vertente para educação, que até então, vigente estava em sua teoria e prática. (TORRES, CADIZ E WONG, 2002).

Pensar numa nova perspectiva de organização social, opositora à opressão das existentes, perspectiva proponente de uma democratização na gestão escolar, que promova a participativo-crítico-emancipatória e a auto-organização como princípio formativo, é abrir os ouvidos, intelecto e boca para parafrasear as concepções de Paulo Freire.

Apropriando-nos do resgate que o Professor Licínio Lima (2002) nos traz em seu livro sobre temas, tais como: “as dimensões organizacionais e administrativas da educação”; “a concepção de organização democrática e popular”; nas análises dos significados “de muitos termos e conceitos utilizados Freire, (...) associados a governação democrática da escola”; “dos fundamentos e os pressupostos políticos-pedagógicos das obras de Freire”; “da autonomia não concretizável à margem da

mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos (...) de grupos e subgrupos concretos que fazem a educação e que são a escola”), dentre outros registros que o Professor Licínio (2002) nos traz, não há como sintetizarmos, que a visão e proposta de Paulo Freire, se tornam uma marco histórico e revolucionário contra a gestão centralizadora, contra as práticas administrativas e impositivas de gabinetes, contra conceitos neoliberais de políticas públicas, portanto, uma visão e uma proposta de ação-reflexão-ação que promova mudanças emancipatórias, participativas, dialógicas e auto organizativas no todo da organização escolar.

O conceito de organização freireano transcende “[...] as concepções mecanicistas, racionalistas e burocráticas de organização e administração” (LIMA, 2002, p. 29), e com caráter estrutural de dominação, determinação e centro de poder. O proposto de estrutura organizacional seria a realidade social e local estabelecer “[...] parcerias com o governo sem serem cooptados, mantendo, assim, a sua autonomia política e pedagógica e conseguindo ao mesmo tempo graus mais elevados de organização e prática social” (TORRE, CADIZ E WONG, 2002, p.85).

Uma organização que pode promover a participação emancipatória, a auto-organização, a ação crítica transformadora de realidades, estará sempre sobre as bases da intercomunicação dialógica, com respeito a diferença, a diversidades e ao poder democrático de tomada de decisões da, e na, comunidade educacional. Desse conceito de organização que tomamos posse, uma organização que é fruto de uma mobilidade social que estrutura o seu *modus vivendi*, que se auto-organiza a partir de seus objetivos, conceitos, valores, sonhos coletivos e de seus traços culturais. Na concepção de Freire, uma organização educacional ligada “[...] a um projeto histórico de emancipação social” (TORRES, CADIZ E WONG, 2002, p.80). As comunidades historicamente se organizam, se estruturam, na busca de superações das limitações que possam estar passando. Possuem seus “anais”, registros, ainda que na memória, de suas capacidades para a prática dos atos da vida comunitária, sem a tutela do governo local.

Segundo Lima, (2002, p.36) a concepção de organização de Freire “[...] é uma concepção revolucionária, cuja prática considera indispensável à ação libertadora; é uma organização verdadeira, isto é, em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, exigindo liderança, mas recusando o dirigismo”. Esse recusar de

“dirigismo” não se trata da negação de ordem, ou, seja sinônimo de anarquia. O próprio Freire (1975, p.251) depõe contra essa negação de ordem, quando nos fala: “[...] é verdade que sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivo, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária”, pretendida e idealizada pela comunidade local.

Sobre o conceito de democratização freireano, assimilado por este trabalho, é aquele conceito que “pressupõe autonomia na planificação, gestão e co-controle das escolas [...] que “implica uma crítica violenta à planificação tecnocrática e ao conceito de competência técnica despida de qualquer controle ou participação democrática”. (TORRES, CADIZ E WONG, 2002, p.79)

Há uma lógica política simples de se entender a necessária democratização na estrutura escolar. Vejamos, “[...] se a escola pública dá uma contribuição tão importante para o processo de formação do cidadão e para o processo de criação de uma cultura democrática, é fundamental que a comunidade participe na administração escolar” (WEFFORT, apud TORRES, CADIZ E WONG, 2002, p.110).

A governação democrática das escolas é uma política social “[...] mais moderna e racional, mais eficaz e eficiente”, argumenta Lima (2002, p.17). Embora a concepção de democracia como sistema de governo tenha sua história na antiga Grécia, ainda se torna algo moderno num país que tem na sua história a presença de séculos de imperialismo, ditadura, governos elitista, a favor de minorias, com comandos centralizados, onde tudo, ainda que em nome da “democracia”, parte de conluios demagógicos de uma elite que se perpetua no poder, dando a mínima para o que o povo quer e precisa. Assim, as decisões e encaminhamentos desses conluios demagógicos de gestão pública, perdem sua eficiência, eficácia, pela perspectiva “do povo para o povo”. Na concepção de Freire, uma democratização em “[...] defesa de uma educação escolar comprometida com os valores e domínio público, com aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade e a justiça” (LIMA, 2002, p.18).

Essa é a democratização desejada, como acima nos diz Lima (2002) “[...] comprometida com valores e domínio público e no exercício prático dessa democracia, um dialético aprofundamento nela mesma”, permitindo que uma

cidadania seja exercida a partir dos valores estabelecidos pela comunidade escolar, e não, que caia de paraquedas via dispositivos de portarias, decretos, regimentos internos, dentre outros, alheios dos interesses, dos domínios e valores estabelecidos pela comunidade. “[...] Uma concepção de democracia governante, de cidadão e não de súditos, não limitada a democratização do estado e de suas instituições políticas centrais, mas referenciada à democratização da sociedade”. (LIMA, 2002, p. 33)

No prefácio do Livro ‘A educação na cidade’ (FREIRE, 2000, 2ª ed, p.14), escrito por Gadotti e Torres, destacamos dos quatro objetivos que marcam ações da administração de Freire na cidade de São Paulo, apenas aquele que é do interesse de nosso trabalho dissertativo, sem prejuízo de valor aos demais:

[...] Democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de famílias, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todos esforços participativos, porém buscando uma substantividade democrática.

Sem uma real e radical democratização de ações, a escola diminui a sua potencialidade produtiva, de construção de projetos e conteúdos significativos, se inibe na construção de sua personalidade coletiva e social; diminui a capacidade de firmar parcerias, agregar verdadeiros aliados capazes de defenderem com unhas e dentes a escola, amplificando ações, vozes, projetos, sonhos e ideais, que serão construídos e estabelecidos nas tensões, nas contradições, no diálogo entre os diferentes.

Essa participação democrática tem que ser entendida além de: um “participar” passivo; de uma abertura para uma opinião ou votação referenciada; de uma presença não estruturante. Falando sobre a forma que Freire expõe sobre participação, Lima (2002, p.33) deixa claro que a concepção de Freire é de uma “[...] participação no processo de decisão, um ato de ingerência, e não a atitude de espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar”. O próprio Freire assinala que essa participação é ativa na construção de uma identidade coletiva:

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber da pura experiência feita, que levem em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2000, p.16)

Se desejarmos de fato democratizar as ações da administração escolar, dando autonomia como condição fundamental da gestão no processo educacional, então se faz necessário a descentralização de ações no poder, a desconcentração de execuções nesse processo, requerendo assim a participação direta da comunidade, inclusive com poder decisório nas tomadas de decisões.

Historicamente a escola vem sendo um *lôcus* onde a participação dos envolvidos no processo visa à produção e reprodução que atendem às intenções de uma elite dominante ou *staff* gerencial, centralizado e fechado às ingerências de não pertencentes ao grupo gerencial. Não há dúvida da existência de toda uma intencionalidade, da menor a maior intenção de animosidade, por traz dessa conduta. Conduta que às vezes vem travestido de promoção à “participação democrática”, mas que na realidade é do tipo “vamos orar! Mas já está tudo resolvido”. Induz o povo a buscar uma resposta, embora já esteja tudo decidido nas cúpulas. Entendemos que o conceito de Freire sobre a participação da comunidade que queremos é de fato uma participação democrática, auto organizativa, emancipatória:

[...] a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 2000, p.16).

A realidade acima descrita e idealizada de participação democrática, pressupõe uma comunicação democrática que não se enquadre no modelo de uma, “[...] teoria anti-dialógica, incompatível com a autêntica educação” (FREIRE, p. 1975, p.41), onde se dirige, se manipula administrativamente para o conformismo, adequação, manutenção do *status quo* da classe dominadora de comando e não para a libertação, emancipação dos sujeitos..

3.4. A AUTO-ORGANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO SUJEITO E DO COLETIVO

Em nossa pesquisa sobre as concepções de auto-organização, passeamos por pensadores e pedagogias que falam sobre os conceitos da pedagogia do campo, do movimento, da terra, socialista e percebemos que todos, como Roseli Caldart, Paulo Freire, Frigotto, Nelino Mendonça, MST, Sandra Dalmagro, Malila Abreu, que dentre outros dialogam com a proposta do pedagogo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) para conceituarem e refletirem sobre a concepção de auto-organização, autonomia ou emancipação. Semelhantemente nos apropriamos também da concepção de Pistrak como sendo aquela a mais ideal aos interesses de nossa proposta de intervenção social, via as reflexões que aqui fazemos e em particular com o produto que apresentaremos nessa pesquisa.

Caldart (2005) aponta como uma das âncoras das teses de Pistrak a auto-organização dos estudantes. Queremos levar essa âncora para um veículo maior nesse enorme mar que é a educação e seus processos. Queremos recorrer à concepção de auto-organização de Pistrak nas relações entre as instituições educacionais no município com toda comunidade escolar, que para nós aqui, é composta por todos que diretamente ou indiretamente incidem sobre o funcionamento escolar, na comunidade onde a escola se instala.

Assim, construímos nossas colocações de interesse em cima do que elegemos como relevante na obra de Pistrak (2011), traduzida por Daniel Aarão Reis Filho.

Para Pistrak (2011, p.139) auto-organização não poderia produzir uma conveniência absoluta às vontades e autoridades da elite dominante em seus ideais e propósitos. Também não poderia ser um instrumento de gestão que introduzisse “[...] leis absolutas, inabaláveis e invioláveis”. Dentro desse foco exploratório da auto-organização, a escola tem como objetivo:

[...] na maioria dos casos, ajudar o professor a manter a sua autoridade [...] distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar [...] no reforço do regime escolar no sentido da imutabilidade [...] muito desenvolvida, assumindo a forma de uma constituição sólida [...] os princípios de auto-organização são dados pelo próprio caráter do regime [...] confiado aos “representantes do povo. (PISTRAK, 2011, p.140-141)

A auto-organização deve estar de forma indubitável sob interesses dos camponeses ou da comunidade. A necessidade de auto-organização é, a de se dedicar “a uma atividade criativa real, participando na transformação rápida das formais

características da ordem vigente” (p.144). A concepção de que se tem de democracia, dará o tom de autonomia do sistema e é sobre essa concepção que brotam as perspectivas do novo ou da permanência do velho, esse que não passa de um herdar ou reproduzir das velhas práticas de gestão. A democratização para a auto-organização pelo coletivo deve objetivar a autonomia da comunidade escolar e essa autonomia a novos objetivos de interesses elencados pelo coletivo e novos caminhos precisam ser buscados e experimentados.

Para Pistrak (2011) a tese fundamental da auto-organização tem como base o coletivo, que não é um simples agrupamento em grande número, ou um ajuntamento ocasional ou invocado pelos interesses e objetivos dos mandatários, ou gestores dos processos. Mas para ele, um coletivo que surge da expressão do interesse de pessoas, unidas por interesses comuns e que possuem a consciência de interesses sociais que podem ser reorganizados, ampliados, reformulados e tomarem novos caminhos. Para tanto, a escola, a rede, devem “suscitar os interesses” da comunidade escolar e campesina.

Também para nós e para fins dessa pesquisa, se a “auto-organização” for aquela para ajudar o professor, a escola e não tem em vista a preocupação da comunidade ou da unidade escolar, ela é aquela dirigível de poucos sobre muitos, onde o “elemento determinante é o regime escolar estabelecido... objetivo a alcançar é a comodidade”. Ela é verticalizadora, introdutora de comandos, regras, que não possui por base o coletivo, na definição que assumimos para esse trabalho.

O tipo de auto-organização idealizado, deve ter origem nas necessidades, nas preocupações criadoras de condições, interesses, curiosidades maiores no desenvolvimento do próprio coletivo. Mas que nasce também da compreensão de que o ensino/formação é uma ação importante para vida do coletivo, tendo como base os interesses sociais. Para tanto, se fará necessário a emancipação da rede escolar para o *status* de sistema escolar. Um desafio primeiro!

Desenvolve Pistrak (2011) a ideia de que se peca, ainda que, no sincero interesse de ajudar, ou de se buscar o melhor possível, ou de idealizar a maior utilidade das assembleias decisórias, pela a estratégia, a arquitetura de se dirigir os rumos da pauta, essa que as vezes já vai até pré-redigida. Esse pode ser um caminho mais

fácil, e até se atingir os objetivos do sistema mais rapidamente, mas não é o caminho mais seguro, pois pode não ter cumplicidade, corresponsabilidade e nem real significatividade com os reais interesses sociais do coletivo.

Para que se tenha um alcance ou resultado carregado de interesses e sentido social, a auto-organização não deve possuir uma formatação verticalizadora, revestida de leis imutáveis, de atitudes impostas, de natureza rígida. Ao contrário, possuir mobilidade em suas formas, dotada de flexibilidade e dinamismo. Só assim teremos uma auto-organização dotada de autonomia em seu esquema funcional.

Para Pistrak (2011), as formas são secundárias, desde que o princípio fundamental esteja presente, o das decisões por Assembleias gerais. As formas vão surgindo e se alterando de acordo com o interesse, problema, desafio social. A autoridade suprema do coletivo dá a forma que as necessidades exigem.

Pistrak (2011) apresenta uma tática, que consiste em não impor um modelo, uma estrutura, mas se colocar aberto para que se crie uma formatação a partir do coletivo. Reforçar esse coletivo é fundamental, o levando a entender seu espaço, as preocupações do coletivo e as responsabilidades do coletivo nessa relação dialética entre a rede municipal de educação e a sociedade/comunidade local dos camponeses.

Caldart, (2009, p.41) quando em defesa por uma Educação do campo apresenta o diferencial nessa construção de educação, quando traz a responsabilidade dessa construção à organização social, ao coletivo organizado:

[...] Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo [...] precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

Um coletivo se auto organizando, pensando a escola com prioridade, poderá dar a essa uma perspectiva “[...] na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais”. (CALDART, 2009, p. 43).

Vemos como Caldart (2009) aplica na realidade da construção de uma educação camponesa a necessária presença do coletivo como força de persuasão e de ação sobre a política pública, e para tanto, a auto-organização precisa ter o seu espaço:

“[...] O coletivo pressiona mais o sistema [...] E o direito coletivo interroga com mais força o conteúdo das políticas e da própria educação” (CALDART, 2009, p. 43).

A auto-organização de Pistrak (2011) está implícita nas concepções de Educação do campo defendida por Caldart (2009), na abordagem de autonomia e emancipação sugerida por ela.

Compreender que a ocupação da escola pelo movimento precisa ser feita/pensada como apropriação da escola pelos trabalhadores, pelo seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, por mais justos, politizados e amplos que eles possam ser.

Enfim, esse trabalho incorpora o conceito de que auto organização deve ser uma ação do coletivo, do interesse social, regido sempre por Assembleias populares, daqueles no entorno da escola e com ela tem algum tipo de relação direta ou indiretamente (como Médicos, Enfermeiros, Padres Pastores, Lideranças comunitárias, etc), Assembleias essas que são deliberativas, e que dão a flexibilidade na dinâmica funcional e nos encaminhamentos, pois não deve ser engessada por leis e regras, que neutralizem os interesses da comunidade escolar. Essa assembleia se organiza com autonomia e dotada de liberdade emancipatória. Os seus interesses não serão conduzidos pela conveniência de terceiros, de autoridades ou de “iluminados” de qualquer *staff* da gestão pública do Município. Nessa perspectiva, não se conduz por leis absolutas e verticalizadoras, mas tem sua natureza e estrutura a flexibilidade como reitora, pois terá que estar sempre se auto organizando em busca dos anseios sociais, problematizados por ela mesma.

Acreditamos que esse conceito assumido implicará em mudanças nos conceitos e comportamentos de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e que gradativamente deverão ser instituídas. A Secretaria Municipal de educação deverá ser protagonista, como já colocamos nos apontamentos de Pistrak (2011). A rede Municipal primeiro deverá assumir essa concepção de descentralização nas ações, não apenas representativa ou participativa, como nos modelos mais vigentes, e discutir essa visão de gerenciamento com a comunidade, deixando que ela decida sobre o mesmo, em sua estrutura e formatação funcional em sua comunidade campesina. Uma implicação que é desafiadora para aqueles que primam pelo

interesse coletivo na ótica do próprio coletivo, e que de fato entendem que a educação precisa ser libertadora para todos no seu entorno e que para ser de qualidade, necessita ter toda a base nas decisões da coletividade social em que está inserida.

É sob esse entendimento que estruturaremos uma proposta de mudanças através do produto que apresentaremos no término dessa pesquisa.

4. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Há uma dinâmica nos últimos anos, em quase todos países, recentralizando e descentralizando a gestão nos sistemas escolares.

Licínio C. Lima (2002, p. 17)

Como já mostramos e destacaremos mais ainda, desde 1995 Domingos Martins vem trabalhando na busca de dar uma formatação mais participativa e representativa em sua gestão escolar. Assim foram produzindo documentos diversos, até a atual situação dos documentos norteadores do processo educacional. É importante para esse trabalho dissertativo evidenciarmos o que esses documentos revelam de fundamentação teórica, que substancializam as decisões tomadas.

Queremos descobrir o conceito de participação adotado e suas implicações nas práticas administrativas, a concepção de descentralização de ações, os espaços de autonomia de instâncias da gestão e quais são essas instâncias. Necessário se faz a subtração nos documentos o entendimento de estrutura ou composição organizacional e seu funcionamento como uma rede em busca dos intentos estabelecidos.

4.1. O PROCESSO DE SELEÇÃO E OS DOCUMENTOS QUE SERÃO ANALISADOS

Foram pesquisados oito documentos municipais que estão no contexto da Rede municipal de educação de Domingos Martins e que regem suas ações, suas mobilidades internas e com a comunidade de seu entorno. Porém, só apresentamos análise dos quatro documentos abaixo, por entendermos que são de maiores em relevâncias para entendermos as concepções que sustentam ou propõem a forma de gestão escolar ou para toda rede municipal. Nos demais documentos, ou regem outras particularidades internas de funcionamento das instâncias, irrelevantes para o nosso propósito, ou, repetem as concepções ou teorias dos documentos abaixo analisados. Os quatros documentos são:

QUADRO DE DOCUMENTOS APROVEITADOS

Documento Curricular de Educação Básica da Rede Municipal	Regimento comum da rede municipal de ensino de Domingos Martins.	Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025	Lei 2.706/2015, Conselho Municipal de Educação – CME
---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

4.2. O QUE BUSCAMOS NOS QUATRO DOCUMENTOS ANALISADOS

Antes de entrarmos na apresentação e análise dos documentos selecionados, é necessário fazermos alguns esclarecimentos sobre os critérios utilizados para selecionarmos as partes relevantes dos documentos para os objetivos deste trabalho, ou seja, não vamos fazer análise dos documentos na íntegra. Vamos selecionar apenas as partes que dizem respeito aos seguintes aspectos do documento.

QUADRO DOS ASPECTOS ANALISADOS NOS DOCUMENTOS

- **Pressupostos teóricos** – A educação é uma forma de ação no mundo que possui sempre determinados pressupostos de quem a propõe e pratica. Esses pressupostos orientam uma certa visão de gestão. Os pressupostos teóricos são os pensamentos que são usados como base, como âncoras ou suposições dos documentos, dos processos e das ações desenvolvidas ou a serem desenvolvidas. Para os nossos propósitos nesta pesquisa, é importante evidenciarmos o que os documentos revelam de suposições teóricas que orientam a educação de Domingos Martins e, portanto, as propostas materializadas nos documentos.
- **Concepção de Gestão** - Esse aspecto que buscamos captar nas análises é na intenção de entendermos o como concebem, trazem à luz, dão clareza, criam, arquitetam, produzem a forma de gerir, de administrar processos e instâncias na Rede de educação. Entender como as decisões são tomadas no seu todo ou em partes é de fundamental importância para esse trabalho dissertativo. Tendo esse aspecto de forma clara, podemos compará-lo com o nosso referencial adotado como possibilidade de gestão administrativa democrática e descentralizadora em

suas ações.

- **Concepção de Participação** - Queremos descobrir o conceito de participação adotado e suas implicações nas práticas administrativas da instituição escolar municipal, assim como em suas instâncias diversas. Conseguindo subtrair tal conceito, além de buscarmos um diálogo com o conceito que adotamos nesse trabalho, poderemos com mais facilidade produzir um mecanismo de ajuda para uma participação direta e deliberativa da comunidade escolar. Concepção essa defendida e sugerida por nossa pesquisa.

- **Concepção de Descentralização e Autonomia institucional** – Este aspecto leva-nos a voltar o nosso olhar para o modo pelo qual os documentos que regem a educação de Domingos Martins concebem a descentralização de ações e a autonomia das instâncias e estabelecimentos que compõem a rede de educação do município. Democratizar necessariamente não leva a uma prática descentralizadora de ações que podem ser transferidas ou corresponsabilizadas com a comunidade local, onde as tomadas de decisões são de competência e peculiares a cada segmento, setor ou instância da instituição. Para esse trabalho de pesquisa, conhecer o pensamento e as práticas existentes que permitem uma maior ou menor autonomia em relação ao poder central, nas tomadas de decisões administrativas, permitirá entendermos seu *“modus vivendi e operandi”*. Essa leitura é condição para que, à luz de nosso referencial teórico, possamos sugerir ferramentas que viabilizem a autonomia institucional que melhor atende a criação de uma cultura de auto-organização, tendo em vista o fato do município ser composto em grande escala por comunidades camponesas.

- **Instâncias participativas, funcionamento das instâncias** - a estrutura de determinado instituição nos revela determinados órgãos, jurisdições, composições organizacionais, que funcionam como uma rede em busca dos intentos da instituição. Quais são elas e como elas se integram e interagem no todo funcional? Entendendo como os documentos apresentam essa estrutura, podemos melhor compreender a viabilidade, a coerência operacional, a fluidez e caracterização da gestão institucional.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

4.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE CADA UM DOS DOCUMENTOS.

Cada documento tem sua objetividade e seu momento histórico na rede. As considerações que tecemos, visam situar os leitores nesses quesitos, a fim de uma maior compreensão do teor e assim, entenderem o porquê de apresentarmos uma proposta mais ousada para a gestão municipal.

Abaixo apresentaremos os quatros documentos que foram analisados sob os intentos do objetivo e problematização dessa dissertação. Para cada um, fazemos uma breve apresentação de cunho histórico sobre o referido documento, como seus objetivos e encaminhamentos.

4.3.1. Documento Curricular de Educação Básica da Rede Municipal.

O primeiro documento analisado, e aqui se apresenta como primeiro, fora da ordem cronológica antes apresentada, pelo fato de entendermos que ele é hoje o norte em todo processo ensino-aprendizagem da rede objeto de nossa pesquisa. É a referência do pensar e fazer na rede de educação. Logo, nos convence que é o documento que mais nos fornece material sobre nosso tema de pesquisa e que mais nos auxiliará no alcance de nossos objetivos. Esse documento se intitula de “Documento curricular de Educação básica da Rede Municipal”, de Domingos Martins.

Segundo o próprio, tal documento surge acabado em 2016, após uma tempestade de considerações levantadas nas formações continuadas em 2014, sobre a proposta pedagógica existente desde 1999. Diante do fato das mudanças e surgimento de novas reflexões no campo político, pedagógico e social, iniciou-se a busca por uma “[...] consonância de vozes de um coletivo que, como mesmo objetivo, empenhou-se em dizer: para onde vamos, como iremos e porque escolhemos este caminho”. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.15).

Em sua apresentação o Documento sinaliza em sua produção a participação múltipla dos envolvidos no processo educacional do município e o processual de como se deu essa produção em três anos:

[...] para que pudéssemos produzir um documento contemplando as múltiplas vozes e necessidades reais deste Município, optamos em realizar a produção deste Documento durante a Formação Continuada dos Profissionais da Educação no decorrer do ano de 2014, 2015 e 2016 em encontros que foram realizados na escola e também nas regiões de Aracê, Melgaço, Paraju e Sede. Privilegiamos uma metodologia de discussões, reflexões e sistematização fazendo-se necessário a constituição de duas

equipes: a Equipe Formadora, com a função de implementar as referidas discussões; e a Equipe Sistematizadora, com a função de sistematizar as reflexões e proposições no decorrer dos estudos. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.21)

Na busca de seus objetivos, distribuem-se as atribuições de cada equipe:

[...] coube à Equipe Formadora: organizar, implementar, avaliar e acompanhar os encontros de estudos e discussões; coordenar as discussões nos grupos de trabalhos nos encontros regionais; analisar e emitir parecer sobre as atividades não presenciais; organizar relatório sobre as ideias e proposições de correntes dos debates nos encontros; participar das reuniões mensais com a equipe sistematizadora, bem como das formações internas SECEDU e da sistematização do documento. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.21)

Os objetivos da Equipe Sistematizadora eram de:

[...] acompanhar as discussões nos encontros regionais; sistematizar as ideias e proposições de correntes dos debates realizados nos encontros; participar das reuniões mensais e das formações internas da SECEDU. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.21)

No decorrer do texto documental, verificamos uma terceira equipe, a de Coordenação da Formação e sistematização do documento curricular, com as seguintes atribuições:

[...] a Coordenação da Formação e Sistematização do Documento Curricular responsabilizou-se por: articular os planejamentos dos encontros de estudos relativos às formações internas na SECEDU, nas escolas e nas regiões; coordenar a sistematização das questões dando unidade ao texto; acompanhar a revisão de português e de metodologia; avaliar a editoração–projeto gráfico. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.21)

Essa nova construção na realidade é processo histórico iniciado desde as inquietudes oriundas da década de noventa e foi se culminando com a parceria da UFES, em 2009, objetivando-se:

[...] aprofundar ainda mais as discussões, no mesmo ano, estabeleceu-se uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para a realização da Formação Continuada como tema: Currículo, Identidade e Cultura, tendo a Educação do Campo como “pano de fundo” dos diálogos com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.22)

Já em 2010 a formação teve o tema; **“Práticas Pedagógicas na Educação do Campo–interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”**.

Em 2011, as reflexões foram feitas sobre o tema: **“Práticas Pedagógicas na Educação do Campo–interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”**.

Sob indagações de como se trabalha a educação do campo na prática, resolveu-se estudar o Livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, e Como tema de trabalho para o ano de 2012 definiram: **“Práticas Pedagógica na Educação do Campo”**.

No ano de 2013 optou-se em focar a Formação Continuada em Educação do Campo a partir da linguagem, tendo como tema: **Educação do Campo: ensino com pesquisa**.

Com esse histórico de formação continuada, em “[...] 2014 e levando em consideração a opinião e as reivindicações dos professores, optou-se em revisitar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino e produzir um Documento Curricular”, que se finalizou em 2016. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.22).

Ao final do processo, o documento ganhou a estrutura que representamos no quadro abaixo.

QUADRO DA ESTRUTURA DO DOCUMENTO

CAPÍTULO I – A OPÇÃO POR UMA PERSPECTIVA TEÓRICA– Delineando caminhos e proposições.
CAPÍTULO II - PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA-CULTURAL – Uma educação à altura dos desafios contemporâneos
CAPÍTULO III - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO – Currículo Contextualizado e Educação do Campo.
CAPÍTULO IV - CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA – Educação, trabalho e humanização.
CAPÍTULO V - CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – Por uma Educação Inclusiva.
CAPÍTULO VI - GESTÃO DEMOCRÁTICA – Desafios e Possibilidades
CAPÍTULO VII - A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA – Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental
CAPÍTULO VIII - CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – Interlocução entre Planejamento, Mediação Pedagógica e Avaliação.

CAPÍTULO IX - CURRÍCULO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA – Compromisso ético e político.
--

CAPÍTULO X - MATRIZ DE CONHECIMENTOS – Da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.
--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Porém, destacaremos desse maior documento oficial, norteador de todo o processo ensino aprendizagem do Município de Domingos Martins, as partes que vão ao encontro com o nosso objetivo e problematização propostos. Ressaltaremos apenas as que fazem alusão ou afirmações sobre a Gestão proposta para a escola, rede e órgãos gestores existentes desse processo.

Uma mesma citação pode ser aplicada a mais de um dos cinco aspectos eleitos para análise. Todos os grifos nas citações são realizados por esse pesquisador, a fim de destacar o aspecto que deveremos dar mais ênfase ao analisar a citação. Nesse documento, selecionamos um número maior de citações devido o seu tamanho e forte presença nos encaminhamentos da Rede municipal de educação.

4.3.2. Regimento comum da rede municipal de ensino de Domingos Martins

O presente documento foi aprovado em 26 dezembro de 2012, e rege internamente a Rede Municipal de Ensino do Município de Domingos Martins, rede essa que é formada pelas unidades escolares de educação infantil, ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal e regidas técnica e administrativamente pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Estrutura-se na seguinte composição:

QUADRO DA ESTRUTURA DO DOCUMENTO

CAPÍTULO I - Das disposições preliminares.

CAPÍTULO II - Dos princípios, fins e objetivos da educação municipal.
--

CAPÍTULO III - Da organização administrativa, técnica e pedagógica.
--

CAPÍTULO IV - Dos registros, escrituração e arquivo.

CAPÍTULO V - Do regime escolar

CAPÍTULO VI - Do regime disciplinar

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na semelhança do primeiro documento, selecionamos conteúdos, citações que podem clarear nosso entendimento sobre embasamentos teóricos, concepções de gestão, formas de participação e outras situações institucionais, de interesse dos objetivos de nossa dissertação.

4.3.3. Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025

Antecede a elaboração desse documento o Decreto nº 2.657 / 2014, que nomeia no artigo primeiro, a comissão para elaboração do PME, ficando “[...] a Secretaria Municipal de Educação e Esporte, como responsável pela articulação para elaboração do Plano Municipal de Educação com representação dos vários segmentos corresponsáveis pela educação municipal, bem como a sociedade civil organizada”.

Foram nomeados 28 segmentos para composição da comissão, sendo: representantes de 7 secretarias Municipais, com o total de 9 assentos; 5 Conselhos sob presidência de professores ou funcionários públicos, com o total de 6 assentos; 6 Representações de escolas, professores e diretores (municipal, privado e estadual), com o total de 10 assentos; 2 representações de alunos (Municipal e Estadual), com 2 assentos; representantes de Servidores Administrativos da Rede Municipal, com 4 assentos; representantes do Fórum Municipal de Educação, com 1 assento, sendo ocupado por uma professora; representantes de Pais/Conselhos escolares, com 2 assentos; representante da APAE, com 01 assento; representantes do legislativo, com 2 assentos; representante do Ministério público, com 1 assento; representante Ensino superior, com um assento e um assento para um instituto voltado para o meio ambiente.

Não há presença de sindicatos, associações e bases eclesiais ou similares que representem os anseios dos camponeses, tendo no documento curricular da rede, já analisado, a educação do campo como um dos eixos centrais de discussão e proposições à educação da rede, ainda, tendo no Município quase 80% de sua população residente na zona rural. Das representações, temos apenas duas, com quatro assentos, que não possuem representantes ligados diretamente ao

funcionalismo público. Na grande maioria, os representantes são funcionários públicos e na sua maioria ligada com a rede municipal de ensino. São quarenta e três titulares e mais sete integrantes, lotados na SECEDU, indicados como equipe técnica. Do total de cinquenta e uma pessoas envolvidas, temos apenas quatro sem algum tipo de vínculo empregatício, ou de prestação de serviço ou como agente público.

O documento se estrutura com 192 páginas, na seguinte composição:

QUADRO DA ESTRUTURA DO DOCUMENTO

CAPÍTULO I - Lista de tabelas
CAPÍTULO II - Lista de Gráficos
CAPÍTULO III – Introdução, objetivos e metas
CAPÍTULO IV - Justificativa
CAPÍTULO V - Caracterização do Município de Domingos Martins
CAPÍTULO VI - Aspectos gerais da educação de Domingos Martins
CAPÍTULO VII - Profissionais da educação
CAPÍTULO VIII - Financiamento e gestão democrática

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na semelhança dos documentos já analisados, selecionamos conteúdos, citações que podem clarear nosso entendimento sobre embasamentos teóricos, concepções de gestão, formas de participação e outras situações institucionais, de interesse dos objetivos de nossa dissertação.

4.3.4. Lei 2.706/2015, Conselho Municipal de Educação – CME

A Lei em foco dispõe sobre a organização e estrutura do CME. O Conselho teve sua criação pela Lei orgânica Municipal em 1990. Mas só em 1992, pela Lei nº 1.227 que o mesmo foi organizado, estruturado, sofrendo alterações por força do artigo 211 da Constituição federal, pelas diretrizes e Bases da Educação Nacional, e por leis e resoluções, passando a formatação atual, pela presente lei, 2.706/2015. Possui 23 artigos.

Estrutura-se na seguinte composição:

QUADRO DA ESTRUTURA DO DOCUMENTO

CAPÍTULO I – Da criação
CAPÍTULO II - Das finalidades
CAPÍTULO III - Da competência
CAPÍTULO IV- Da composição
CAPÍTULO V- Do mandato
CAPÍTULO VI - Do funcionamento
CAPÍTULO VII - Das disposições gerais e transitórias

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na semelhança dos documentos anteriores, selecionamos conteúdos, citações que podem clarear nosso entendimento sobre embasamentos teóricos, concepções de gestão, formas de participação e outras situações institucionais, de interesse e objetivos de nossa dissertação.

4.4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Os quatros documentos foram analisados pela ótica dos pressupostos que apontamos como sendo relevantes para o entendimento da gestão na Rede municipal, como segue.

4.4.1 - Gestão de Domingos Martins: Pressupostos Teóricos

4.4.1.1 O que dizem os documentos sobre os Pressupostos Teóricos

Ao percorrer os quatro documentos, pudemos identificar algumas passagens que explicitam os Fundamentos Teóricos que orientam a educação pública de Domingos Martins e consequentemente a sua concepção de gestão.

No Documento Curricular da Educação Básica, no capítulo “A opção por uma perspectiva teoria”, lemos:

[...] os pressupostos teóricos e filosóficos [...] demonstramos a necessidade de implementação de um currículo que reconheça a importância da formação de sujeitos com consciência crítica, da gestão democrática, da diversidade, etc. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 31, grifo nosso)

A citação é uma conclusão dos debates realizados nos encontros regionais elaborados no processo de confecção desse documento. Uma teoria, uma abordagem que dialoga, que está alinhada a visão de uma gestão democrática.

Ainda no mesmo contexto,

[...] enunciados evocam conceitos que se aproximam da perspectiva *sócio-histórica*, quando destacamos a importância do trabalho coletivo—gestão político pedagógico compartilhado; estudantes com direito a vez e voz; reconhecimento das reais necessidades das comunidades campesinas, bem como da realidade vivida pelos sujeitos do campo. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 31)

Durante o processo de debates, foram percebendo uma inclinação para uma linha teórica de leitura da realidade, onde o sujeito em sua relação interacional com seu meio iria promovendo o seu desenvolvimento de forma ativa. A partir dessa abordagem, a gestão seria compartilhada, onde envolvidos teriam vozes e a realidade dos sujeitos e comunidades campesinas seriam e reconhecidos nesse processo. Vemos que desde o início se desenhava uma teoria de compartilhamento da gestão.

Avançando na busca de uma perspectiva teórica, chegaram numa decisão final:

Concluimos sobre a importância de percorrermos as nossas proposições com base na perspectiva teórica sócio-histórico- cultural e na visão de que o ser humano é produtor de histórias em diferentes e diversos espaços tempos sociais e culturais. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 32)

Assim definiram o pressuposto teórico e filosófico, por qual se faria a leitura e proposições para educação municipal e onde os sujeitos em suas diversidades, inclusive de espaços e tempos sociais, seriam protagonistas no processo Ensino-aprendizagem.

Quando abordam sobre ‘currículo e formação humana’, dissertam sobre ‘Educação, trabalho e emancipação humana’, defendem o sujeito como produtor de conhecimentos:

[...] Pensar a educação na perspectiva da emancipação humana é considerar que as pessoas são seres interativos. Esta deve ser considerada numa relação intrínseca com a produção e a reprodução da vida social [...] A educação escolar tem a possibilidade de instigar mudanças ao se inserir na luta para e pela transformação radical do atual mundo econômico e político hegemônico. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 51)

Faz uma correlação teórica direta entre educação, trabalho e emancipação humana, apregoando contra a hegemonia, instigando à mudanças, transformações e emancipações dos sujeitos. Sujeitos aqui no plural pode ser subentendido por um coletivo de sujeitos, uma comunidade. Assim, a educação no coletivo, transforma a realidade de produção, que leva a transformações e superações de realidades. De forma implícita, a teorização desenvolvida nos permite idealizar uma gestão emancipatória, uma mudança radical de modelos atuais.

Ainda sob o mesmo discurso, se avança na perspectiva teórica como pressuposto de futuras ações:

[...] ao pensarmos numa educação emancipadora, voltada para uma formação crítica e reflexiva, temos como meta a inserção dos sujeitos camponeses nas políticas públicas pensadas para o campo. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 51)

Observa-se que defende uma teoria progressista, crítica-reflexiva-emancipatória para a educação, para que os sujeitos sejam inseridos nos debates políticos da comunidade camponesa. Educação emancipatória e políticas públicas para o campo, não pode descartar a forma de gestão desses processos.

No Regimento Comum da Rede Municipal de Domingos Martins, tratando sobre os princípios, fins e objetivos, da educação municipal, no seu art. 7º, traduzimos o termo princípio como norma, padrão de pensamento inicial que constrói e sustenta ações de uma determinada natureza.

[...] a educação da rede pública municipal de ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho numa coparticipação de corresponsabilidade entre o Município e a família. (DOMINGOS MARTINS, 2012)

Vemos uma teoria norteadora que é regente internamente na Rede municipal, que se torna um princípio, é o da defesa da liberdade de expressão e coparticipação, em busca do desenvolvimento pleno do estudante.

Já no artigo 73 que apresentam projeto político-pedagógico – PPP, afirma que esse documento,

[...] constitui-se em instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, e deverá conter os pressupostos filosóficos, a linha pedagógica e metodológica e as ações básicas a serem desenvolvidas pela unidade de ensino, visando à melhoria da educação. (DOMINGOS MARTINS, 2012)

A interpretação da realidade e o escrito da mesma, em projeto, que é político-pedagógico, deve ser um instrumento elaborado por toda comunidade escolar, pois esse PPP será aplicado nas unidades que o elaborarem.

No Plano Municipal de Educação, em sua apresentação, já apresenta “[...] os princípios que norteiam esta produção estão pautados no aperfeiçoamento da participação cidadã, da gestão democrática”, (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.12).

Se entendermos princípios como embasamento pra ações, podemos entender como as realidades da rede deverão ser conduzidas, sob os pressupostos teóricos da: Participação democrática e cidadã.

Tratando exatamente sobre os princípios teóricos que regem a rede municipal, o documento faz a seguinte afirmação:

“[...] a perspectiva teórica filosófica sócio-histórica-cultural nos instiga a considerar que a interação das pessoas com as práticas sociais e culturais é condição importante na produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos”(DOMINGOS MARTINS, 2015, p.183).

Essa perspectiva rompe com a ideia de que o conhecimento nasce com o sujeito e que precisa instigar uma interação do todo social e cultural para termos uma condição favorável de se objetivar conhecimentos. Uma interação comunitária poderá melhor materializar uma gestão significativa para a comunidade.

4.4.1.2 Síntese interpretativa dos Pressupostos Teóricos

Ao definir o referencial teórico, sócio-histórico-cultural, se posicionaram por uma linha de ação que levasse em conta o contexto campestre, instigando o homem do campo, para que houvesse uma prática educativa da rede que fosse de fato transformadora, e os campestres com sua história, meio social e cultura, fossem agentes ativos dessa transformação.

De forma implícita, a teorização desenvolvida nos permite idealizar uma gestão emancipatória, uma mudança radical nos modelos atuais.

Testemunha o próprio documento que a presença teórica oriunda do cotidiano campestre e o envolvimento dessa comunidade nos debates sobre suas formas produtivas é um dos caminhos para se problematizar as políticas públicas na própria comunidade e assim buscar uma ação mais acertada. Acreditamos que a comunidade sabe o que é melhor para sua formação para o trabalho. Fica assim descabida uma Gestão que não tenha a participação direta da comunidade campestre na construção de fundamentos de uma reflexão-ação-reflexão.

Teoricamente o documento reconhece o espaço como sendo de pluralidade de ideias, e nessa pluralidade que encontramos proposições de gestão que atenda a realidade,

sendo enriquecedoras às políticas educacionais na comunidade. Adota a ideia da interação e integração social, como princípio de afirmação da escola do campo. Para tanto, necessário se faz a inserção de vozes campesinas na gestão educacional.

O documento deixa claro em várias situações que há questões, ideias que precisam ser aprofundadas no campo teórico. Vemos uma teoria não absolutista sobre a própria teoria. Mas até agora, aprofundaram? Nessas citações escolhidas, vemos as aspirações de comunidades que no quesito gestão democrática não se foi aprofundado. Pelo documento não se afirmar como um fundamento teórico absoluto, acusando a necessidade de aprofundamentos, revisões e avanços no proposto, é que afirmamos que temos nele mesmo o espaço para ousarmos mais progressivamente na gestão democrática proposta pelos documentos.

Nesse primeiro aspecto analisado, do debate teórico, percebemos como os envolvidos no debate se sentiram influenciados, ao ponto de solicitarem formações à uma participação como sujeitos ativos e não adaptativos; pedem por aprofundamentos nesse mundo de ideias, de teorias que permitam maior criticidade a comunidade.

Por fim, “[...] Significativas revisões precisam ser feitas, de forma que algumas proposições aqui realizadas possam ser retomadas, revisadas e ou rompidas”. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.85). Que nossa análise e proposta auxiliem, no mínimo na provocação dessas revisões teóricas existentes e retomadas de proposições que o documento defende, mas que não executa em sua plenitude e abrangência.

4.4.1.3 - Os documentos diante do nosso referencial teórico

O nosso referencial teórico defende uma teoria voltada para a construção de um pensamento, um pressuposto teórico que nasça, desenvolva a partir da realidade histórica, social, cultural, pela comunidade, essa de forma organizada em ações deliberativas. Assim, cada comunidade terá seus próprios fundamentos para ações diferenciadas no processo de gestão. O que pretendemos com nosso referencial é provocar essa luta/debate/união no entorno dessa autonomia de pensar, de definir pressupostos e ações.

O referencial teórico que invocamos, enaltece como princípio maior, a ação da comunidade e sua própria cultura (o que pensam, creem, sonham, desejam, seus valores, que formatam o ser coletivo). Ter um pressuposto único, aplicável às todas realidades campesinas, por modelos de órgãos estatais de comando, é impor/induzir uma forma de pensar e agir que pode não ser o que corresponda com o sócio-histórico-cultural da comunidade. Pelo nosso referencial, deixemos que ela crie o seu fazer pela sua ótica, pela sua avaliação analítica do existente e do feito por ela mesma. O executivo apenas deve conceder algumas ferramentas técnicas, estruturais; assessoramento e custeamento. É o que defendemos em nosso referencial teórico.

4.4.2. Gestão de Domingos Martins: Concepção de Gestão

4.4.2.1. O que os documentos dizem sobre a Concepção de Gestão

O Documento Curricular da Rede Municipal no capítulo V, ‘Currículo, educação e diversidade por uma educação inclusiva’, vemos que têm uma tempestade de concepções registradas, sobre a “Educação do campo e cidadania planetária”, por parte dos grupos de trabalhos no entorno da confecção do documento, fechando esse tempo de trabalhos pelos grupos, esses compostos por profissionais da educação, com a seguinte declaração:

[...] tais questões nos provocam a considerar a urgente necessidade de um projeto educacional [...] tendo em vista a importância de instigarmos a gestão pedagógica, a autonomia intelectual e a liberdade de opiniões dos (as) estudantes, visando ao exercício pleno da cidadania. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 57)

Chega-se numa concepção de que a gestão é um exercício de cidadania, de autonomia e participação.

No capítulo VI, que trata da “Gestão democrática - desafios e possibilidades”, entendem que

[...] falar em gestão democrática no lócus da Secretaria Municipal de Educação nos remete a dialogar com os princípios constitutivos de uma prática democrática: participação, autonomia, transparência e pluralidade. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 68)

O diálogo entendido como necessário no processo de gestão deveria ser sobre os princípios democráticos, com a inserção de vozes diversas nessa gestão. Tal premissa é reforçada na página 69:

[...] a gestão democrática, na perspectiva da Inter gestão implica em novas relações no contexto escolar [...] Isso significa que uma secretaria de educação não se autogoverna, mas em diálogo com as comunidades escolares rompe com as práticas de pensar a educação para as escolas executarem. (DOMINGOS MARTINS, 2016)

Idealiza-se uma gestão bem progressista, que não deveria haver uma gestão centralizadora e em torno de si mesma, mas rompedora de práticas excludentes.

Falando-nos sobre “Comunidade, família e escola: uma interlocução necessária”, necessária para aplicação de uma visão sistêmica de gestão, invocam a meta do Plano Nacional de Educação – PNE e sua implementação:

[...] assim, em consonância com a Meta 19 do referido plano, quando destaca a importância da gestão democrática associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, entendemos a urgente necessidade da participação das comunidades e das famílias na gestão das escolas”. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 73)

Entende-se que os marcos legais e constitucionais precisam ser implantados urgentemente, o que nos induz a crer que até a data da confecção do documento essa participação efetiva das comunidades e famílias não havia se concretizado.

Ainda na mesma página e contexto abordado, continuam:

[...] neste sentido, a gestão escolar exige a inserção das famílias e das comunidades no processo de participação e organização do projeto político pedagógico e suas ações, a fim de melhorar tanto sua estrutura, como sua função social de educar. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 73)

Reconhecem no documento que a democratização traz melhorias ao processo ensino-aprendizagem. A menção da “inserção” quanto elemento de estruturação do processo, nos permite vislumbrar a chance de reestruturação na perspectiva de melhor exercício da função social.

A citação que segue, ainda discorre sobre “gestão democrática-desafios e possibilidades” tem sua origem em um encontro de Pedagogos. Ressalta a citação que os pedagogos já invocavam essa descentralização de ações e efetiva participação da comunidade.

[...] a gestão escolar dialógica só será possível por meio da participação efetiva de toda a comunidade escolar, que tem por objetivo a descentralização da tomada de decisão, horizontaliza as responsabilidades e promove o alinhamento entre a gestão pedagógica, gestão de recursos humanos e gestão administrativa. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 79)

A descentralização da tomada de decisões não verticalizadas é colocada como um ideal da rede escolar a ser observado.

Já o Regimento Comum da Rede municipal de ensino de Domingos Martins, no capítulo II, que aborda sobre os processos ‘Do patrimônio e do regime financeiro’ em seu Art. 5º, reza o direito da comunidade: “[...] a Associação Escola-Comunidade ou Conselho Escolar tem o direito de controlar e fiscalizar a regular aplicação dos recursos destinados à unidade escolar”. (DOMINGOS MARTINS, 2012). Observamos a proposta de uma gestão onde a participação de um grupo de representantes pode controlar e regular aplicações de recursos.

Já no artigo 34, que aponta as atribuições do Diretor da Unidade escolar, nos deixa claro que é de exclusiva competência dele:

[...] II- cumprir e assegurar o cumprimento dos princípios da gestão democrática, desenvolvendo atividades educativas que incentivem a participação da comunidade;

V- gerenciar, acompanhar, controlar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema do ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

XIV- assegurar a participação do Conselho de Escola na elaboração e acompanhamento do plano de desenvolvimento da escola;

XXVII - coordenar as atividades financeiras da unidade escolar;

XXVIII- controlar os créditos orçamentários da Unidade Escolar oriundos dos recursos Federais, Estaduais ou Municipais;

XXX- propor medidas objetivando a melhoria do funcionamento da unidade escolar ou a qualidade do ensino. (DOMINGOS MARTINS, 2012)

É de competência do diretor a centralização da gestão da instituição de ensino, assegurando a participação de uma instância representativa. Temos uma concepção democrática participativa, deixando claro que a participação da comunidade é por meio de uma representatividade, via conselho. Pelas competências do diretor de unidade, essa participação é bem reducionista.

Como entende a gestão da rede, o “Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025”, sob o título ‘Gestão democrática’?

[...] é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.151).

Uma concepção de gestão participativa efetiva, por diversos atores, nos processos decisórios da escola.

O PME, na página 155, nos fala sobre o Conselho Municipal de Educação na gestão da rede educacional. Adotando a meta 19 do Plano Nacional de educação – PNE, se estabelece como meta municipal, “[...] assegurar a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e a consulta pública”. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.155). Na mesma página, nos mostra a leitura da realidade no Município nesse quesito: “[...] a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins tem garantido em lei a participação da comunidade escolar na escolha e permanência do Diretor Escolar”.

A meta concernente à gestão democrática é consultar a comunidade a fim de garantir a participação da mesma.

Referente às unidades escolares, o documento sob análise registra, na página 158, a realidade municipal, onde “[...] as escolas possuem autonomia pedagógica, administrativa e financeira, no entanto têm dificuldades de exercer uma gestão democrática compartilhada em decorrência de acúmulo de funções”.

E como proposição municipal, se estabelece a meta de,

[...] Continuar dando autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades de ensino e garantir até o início do primeiro trimestre de 2017, que cada unidade de ensino tenha um coordenador escolar no turno com maior número de alunos para auxiliar a gestão nas funções administrativas. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.158)

Uma concepção de gestão compartilhada, com dificuldades por acúmulos de funções, tendo na figura do coordenador em escolas maiores um auxílio na gestão administrativa.

Logo de início, no registro das finalidades do Conselho Municipal de Educação – CME, a Lei 2.706/2015, no artigo 2º, acusa que é de competência do mesmo, “[...] planejar e orientar as ações do ensino público, exercendo as funções normativas, deliberativas na esfera de sua competência”. (DOMINGOS MARTINS, 2015) Mostra-nos uma gestão de caráter deliberativo por parte do Conselho Municipal.

Nesse CME, "[...] os membros indicados pelo Governo Municipal poderão ser substituídos *AD NUTUM*", (DOMINGOS MARTINS, 2015, art. 7º, § 2º), ou seja, o Poder Executivo sob sua ótica e gestão, poderá revogar e substituir o Conselheiro que representa o Governo Municipal.

4.4.2.2- Síntese interpretativa da Concepção de Gestão

Quanto à gestão, temos nos documentos analisados uma concepção de democracia representativa, que para os documentos na maioria das vezes é sinônimo de participativa. A comunidade participa na gestão pela representatividade do corpo conselho escolar. Porém nas competências do diretor, ele centraliza a gestão na unidade, dando uma participação bem reducionista a instância representativa da comunidade. Qualquer ação do conselho representativo terá que ser a luz de amarras das leis e decretos existentes, logo, ações restritivas por "forças maiores".

Algumas indagações nos surgem, diante dos documentos:

- 1- Quando nos fala da administração financeira, onde o conselho escolar tem o direito de controle e fiscalização, a pergunta é: Mas quem determinou as aplicações financeiras da rede ou da unidade escolar? O conselho controla e fiscaliza o que não teve direito explícito em documentos para determinar a aplicação dos recursos.
- 2- Consultar garante democratizar a gestão? A participação decisória por consulta apenas na eleição e na avaliação de desempenho do gestor da unidade escolar não pode ser considerado "efetiva participação" da comunidade. Não vemos nos documentos uma "consulta" que vai além da escolha do diretor (a), e na sua permanência ou não, pela avaliação dirigida de desempenho.
- 3- Há acúmulos de funções dentro da unidade? Há documento que apresenta como dificuldade processual um acúmulo de funções do Diretor escolar. Nesse caso não seria porque não está sendo compartilhada e descentralizada ações na gestão escolar com efetividade, como se deve. A prova está no fato de terem acúmulos de tarefas por uma só pessoa.
- 4- Ampliará a autonomia, a descentralização do exercício das funções com nomeações de coordenadores? Vemos que a proposição documental é nomear

um auxiliar de gestão, que no caso é um coordenador de turno indicado, apenas para escolas maiores. Não entendemos que seja uma proposição que possa ser entendida, por nosso referencial teórico, como sendo ação que caracterize autonomia e descentralização de ações na gestão da unidade.

- 5- Dentro da proposição de se nomear auxiliares administrativos para escolas maiores, como ficam as comunidades campesinas, com escolas menores? Ficam mais longe ainda de gerirem aquilo que é de seu peculiar interesse, que é a sua escola? A comunidade tem como desfazer essa “dificuldade” que leva á concentração administrativa, caso venhamos dar a ela real poder de decisão, não amarrada ás outras instância decisórias na rede e nem dentro de uma universalização de modelo de gestão para as unidades.
- 6- O CME tem suas atribuições na gestão com caráter deliberativo ou Consultivo? O próprio Regimento interno, do CME, em seu Art. 1º, diz ser consultivo apenas. Há uma contradição entre os documentos, lembrando que geralmente o mais usado e invocado são os regimentos internos da instituição, para se entender e executar suas atribuições e competências.
- 7- O Poder Executivo nomeia a maioria do CME. O representante do Poder Executivo pode contrariar os intentos do Poder? Caso contrarie, como a grande maioria é direta ou indiretamente uma nomeação, o prefeito pode revogar de forma unilateral, se não tiver o representante ao seu contento.
- 8- Em uma gestão democrática representativa, os eleitos para o conselho, garantem o querer da comunidade? Há possibilidade de corporativismo com os ideais do poder público ou com segmentos sociais de maior persuasão? Possuem habilitação para proposições de que forma? Só assembleias democráticas permitem apurarmos essas proposições.
- 9- Como afirma o documento, a Secretaria Municipal de Educação não autogoverna, ela executa o que se delibera para ela. Mas quem delibera? Como se dá esse processo? A Secretaria deve fazer parte integrante dessa deliberação, mas não ser o único ente de decisões na composição da gestão educacional do município, e em particular, em um município com tantas comunidades campesinas.

Chega-se a considerar a urgente necessidade de um projeto que promova gestão democrática e autônoma. Como um desejo, pode ficar só no campo das ideias, dos

discursos, da política de gavetas, ou seja, no desejo e não de uma efetivação. Autonomia e liberdade da comunidade, não são o histórico real das políticas públicas em nosso Brasil. Geralmente são propostas como um engodo para o comodismo, ou superficial deleite comunitário.

4.4.2.3. Os documentos diante do nosso referencial teórico

Em algumas citações, os documentos nos dão deixas para avançarmos numa remodelação que permita de fato essa efetivação deliberativa da comunidade local sobre os processos formativos dos camponeses.

Sob a ótica de nosso referencial teórico, tentaremos mostrar que já chegou a hora de avançarmos nesse processual, criando mecanismos, espaços e tempos de uma real democratização e descentralização de ações na gestão das unidades escolares das comunidades camponesas.

A luz do pressuposto teórico adotado, teríamos uma gestão que instigaria uma interação do todo social e cultural na busca de se efetivar ações significativas à comunidade, e não só representatividade.

Uma gestão democrática nas superficialidades ou áreas pré-demarcadas por um staff ou poderes centralizadores, não é uma participação autônoma, emancipatória e norteadora, para que o Poder Executivo venha executar como política pública que advém da comunidade.

A nossa pesquisa e proposta, a unidade escolar possui autogoverno e autonomia na busca de respostas.

Ao nos determos no todo exposto sobre gestão, percebemos que há uma confusão ou no mínimo o entendimento que a inserção por meio da representatividade comunitária, se caracteriza como democracia direta, o que para nosso referencial teórico assim não é.

Nosso referencial vai ao encontro às tantas invocações, citadas em documento, por horizontalizações de ações e efetiva participação da comunidade. A nossa proposta transcende um conselho representativo.

Fala-se de gestão com participação contínua. Hoje, se percebe, sendo mais de prática consultiva. Não pensamos em só consultar sobre questões que tem o seu embrião e encaminhamento pelos órgãos técnicos do sistema. Para o nosso referencial teórico, o problema e encaminhamentos devem ter origem a partir das leituras da comunidade escolar.

O documento traz várias reflexões sobre corresponsabilidades no processo de gestão. Mas não aponta para onde ir de uma forma concreta. Nossos escritos e produto apontam para o fato e que é hora da ação. Reflexão-ação-reflexão, de um novo modelo de gestão para a rede.

Os teóricos que adotamos não concebem que o núcleo fundamental da gestão seja uma concepção de gestão representativa, colegiada, onde as assembleias não sejam abertas, ordinárias e populares para legitimar os rumos tomados. A proposta que desenvolvemos sob esse referencial teórico, aponta para uma descentralização de ações na gestão, onde a Assembleia da Comunidade escolar seja revestida de poder deliberativo.

Agrada-nos e vai ao encontro de nosso referencial a menção de “inserção” da família, da comunidade quanto elementos de estruturação de todo processo ensino-aprendizagem, na confecção do Projeto político pedagógico e na efetiva gestão administrativa.

4.4.3. Gestão de Domingos Martins: Concepção de participação

4.4.3.1. O que os documentos dizem sobre a Concepção de Participação.

Quando o Documento Curricular da Rede Municipal sob análise discorre sobre a Educação do Campo e Cidadania Planetária, há falas de grupos de estudos voltados para a construção daquele documento, onde se deseja a participação de todos: “[...] queremos uma educação que possa ouvir os (as) estudantes, que garanta a participação de todos (as), que respeita nossas origens do campo e que ensine coisas para a vida”. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.57). A sociedade camponesa desejando participar e ser respeitada na construção dos processos educacionais de sua comunidade.

Afirma o documento, quando nos fala sobre gestão democrática, o seu conceito de participação direta e ampla. “[...] na democracia participativa os cidadãos atuam diretamente nas questões a serem problematizadas, avaliadas, planejadas e implementadas, isto é, das tomadas de decisões, num processo de reflexão coletiva” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.67). Uma participação, inclusive nas tomadas de decisões.

Inspirando-se nos atenienses da antiga Grécia, invocam como princípio da democratização a participação dos cidadãos: “[...] a cidadania era uma questão de participação. Os cidadãos participavam diretamente das assembleias para decidir os rumos políticos da cidade”. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.67).

Porém, ainda nas páginas 67, 69, 70 desenvolvem um conceito para rede de participação não direta dos cidadãos e sim de uma representatividade de segmentos sociais. Hora o documento aparece com o conceito de democracia participativa e hora por representações. O conceito de democracia é uma perspectiva híbrida do Município que comporta as duas concepções de participação: “[...] a democracia representativa vislumbra a participação por meio de representantes, de modo que cada um possa de fato manifestar as vozes de seus segmentos”. (DOMINGOS MARTINS, 2015).

Uma participação permanente e instigante, “[...] a ser construído de forma coletiva, num intenso compromisso de corresponsabilização pela gestão escolar, e consequentemente pelos processos e resultados do ensino aprendizagem”. (DOMINGOS MARTINS, 2015. p.71).

A participação democrática, de interesse público, como ferramenta de mudança social, foi um anseio e colocação aprovada em um encontro Regional na zona rural, onde debatiam a importância da relação dialógica no processo escolar:

[...] queremos proporcionar uma mudança social, baseada em uma educação voltada para a formação crítica e humanizada, considerando as particularidades de cada grupo social. Diante disso queremos: participação democrática, interesse público, diálogo, autonomia e reconhecimento dos nossos saberes cotidianos, isto é, saberes camponeses. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.77)

Idealiza-se a gestão democrática com participação de todos:

[...] a nossa defesa é por uma gestão democrática representativa participativa. Cada membro do conselho que representa os diversos segmentos tem função de garantir a dimensão da participação de todos (as) nas proposições, implementações e avaliações das ações a serem realizadas no âmbito educacional. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.77)

No documento Regimento Comum da Rede municipal de ensino de Domingos Martins, quando está se tratando sobre os princípios, fins e objetivos, da educação municipal, no seu art. 7º, vemos que,

[...] a educação da rede pública municipal de ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho numa coparticipação de corresponsabilidade entre o Município e a família. (DOMINGOS MARTINS, 2012)

Os princípios nos trazem uma concepção de coparticipação de corresponsabilidade da família na busca do pleno desenvolvimento do educando.

Nas disposições gerais que trata da direção na unidade escolar, vemos que há uma concepção de participação efetiva da comunidade, numa direção que é de responsabilidade do Diretor: “[...] a Direção é responsável pela administração da unidade escolar e será exercida segundo o princípio da gestão democrática, com a participação efetiva da comunidade escolar”. (DOMINGOS MARTINS, 2012, art.28).

No entanto é de competência do Diretor da Unidade Escolar, assegurar e incentivar essa participação da comunidade, como nos mostra o artigo 34, [...] inciso II: “- cumprir e assegurar o cumprimento dos princípios da gestão democrática, desenvolvendo atividades educativas que incentivem a participação da comunidade”. (DOMINGOS MARTINS, 2012).

Em sua apresentação, o Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025 se apresenta como uma ferramenta comprometida com a participação coletiva, que pela ação da educação participativa, se chegará à emancipação: “[...] por compreendermos a educação como mecanismo de promoção para emancipação dos sujeitos, este documento representa o compromisso, a responsabilidade e os desejos de um coletivo” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.12).

Para o documento, a “Gestão democrática” se efetiva pela participação coletiva em observância dos,

[...] princípios e diretrizes que regem o magistério público municipal estão pautados na gestão democrática e participativa e no Regimento Comum da Rede [...] numa corresponsabilidade entre o Município e a família. Na Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins, a gestão democrática e participativas e efetiva num processo de participação coletiva envolvendo várias ações. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.151).

Quando invoca os princípios que regem a educação municipal, percebe-se que se afirma a participação dialógica, onde o diagnóstico do cotidiano vivenciado precisa ser trabalhado, permitindo a reelaboração de processos.

[...] os conhecimentos [...] são produzidos, apropriados e objetivados pelo indivíduo na sua interlocução com o outro no cotidiano das práticas sociais e culturais. Por isso, os conhecimentos precisam ser trabalhados, refletidos, discutidos e reelaborados pelo e com o outro num processo de ensino aprendizagem compartilhada. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.183).

Quando o documento trata do processo de acompanhamento e avaliação do PME, a participação da comunidade é para ouvir os relatórios: “[...] objetivando informar à sociedade sobre o desenvolvimento do PME, deverá ser realizada audiência pública anualmente, para informar sobre a execução do plano e os resultados obtidos”. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.187)

A Lei 2.706/2015 organiza e estrutura o Conselho Municipal de Educação/CME, em seu art. 4º trata da composição do CME: “[...] compõe-se de treze membros titulares [...] nomeados pelo Prefeito Municipal entre pessoas com vínculo na área educacional”. (DOMINGOS MARTINS, 2015). Temos uma participação representativa de segmentos com vínculos com o processo ensino-aprendizagem.

4.4.3.2. Síntese interpretativa da Concepção de Participação

Quando fazem um resgate histórico, se inspirando no conceito grego de participação, entendemos que esse conceito a luz da prática dos atenienses tem mais a ver com a de democracia radical, e não representativa. Este conceito de democracia participativa radical, direta é a que queremos para nossa proposta. Quando a democracia é exercida por representatividade sem eleições e sem procedimentos na gestão, apenas homologados por assembleias deliberativas, há o risco da presença de motivações diversas para a indicação e participação nos encaminhamentos dessa gestão.

Há também uma concepção de participação corresponsável por parte da família. Mas como isso ocorre? Até onde se tem essa corresponsabilidade? Fala-se em participação efetiva, mas transfere a responsabilidade para o diretor da unidade. Esse tem que incentivar a participação da comunidade. O desejado por essa pesquisa é uma participação auto motivada e não por determinação de cumprimento de ofício e decretos, ou seja, uma participação por decorrência da própria função deliberativa, auto organizativa da comunidade, sem necessidade de ser motivada ou incentivada por terceiros. É uma participação intrínseca à identidade e existência da comunidade.

Geralmente esse caso de participação representativa é só do voto de 4 em 4 anos, e depois a comunidade se recolhe, hiberna em seus sonhos de idealizações e o centro de poder traça os rumos dessa comunidade. Observa-se que se correlaciona participação com representatividade.

Fazem os documentos menção de assembleias, mas para homologação de suas representatividades no colegiado de gestão. Em nossa proposta, caso as assembleias não sejam abertas, ordinárias e populares, deliberativas, a democracia é participativa nos moldes da representatividade.

A única participação que percebo como membro da rede, é da Associação Escola Comunidade acionada para receber alguns relatórios da unidade escolar, para que se manifeste, geralmente numa votação para se aprovar, tipo sim ou não, alguma coisa de menor importância e na grande maioria das vezes, no início de ano. Planejam instigar a participação, mas não se efetiva. Participação “permanente” para nós é contínua. A esporádica não pode ser corresponsabilizadora do todo.

Vemos manifestações dos envolvidos nos processos de debate acima apontados na rede, pelo desejo de participação não passiva, por uma que não desconsidere os interesses coletivos, ou que lhes roube a autonomia ou desfaça de seus saberes.

As citações nos mostram ainda que a direção tem uma responsabilidade centralizadora na pessoa do diretor. Vejam, cabe ao diretor assegurar por meio de incentivo à participação da comunidade. Uma participação que não depende da auto-organização, ou que seja por ofício, e sim, dependente de ações de terceiros. E se não derem esse espaço? E se não tiver e boa medida motivacional?

As leis municipais e normas de regências da educação focalizam uma efetiva participação em processos de coletivização e corresponsabilidade. Entendemos que se chegou a hora de avançarmos nesse processual, criando um mecanismo mais progressista e ousado de autogestão das unidades.

A participação dialógica, assim como o diagnóstico do cotidiano vivenciado dos quais falam os documentos, precisam muito mesmo ser trabalhados, e assim iniciarmos um processo de reelaboraões na gestão da rede. Esse tipo de participação é o caminho de uma gestão dinâmica e não estática, essa estática que em seus modelos universais e pré-elaborados, são com o mínimo de participação, de interlocução com a comunidade.

Quando os documentos falam de avaliação e acompanhamento do PME, é uma participação passiva, informativa, sem menção da possibilidade de intervenções.

Enfim, percebemos um discurso sobre uma concepção de participação coletiva na busca de emancipação, do sujeito e da coletividade. Mas não vimos essa iniciativa por ocasião da nomeação da comissão de trabalho desse documento. A comunidade campesina não tem presença nessa composição.

Na lei que se cria o CME, para a composição do mesmo, já se tem uma peneira, uma concepção limitadora de participação mais plural.

4.4.3.3. Os documentos diante do nosso referencial teórico

Defendemos uma participação ampla, inclusive nas tomadas de decisões e definições financeiras. Nossa dissertação tem em um dos seus propósitos provocar essa reflexão-ação-reflexão coletiva.

Citam no Documento Curricular da Rede, o nosso referencial teórico maior, Paulo Freire:

[...] tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão [...] é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.67)

Essa real participação esboçada pelo referencial teórico, está comprometida com a democratização de um país com a presença da comunidade escolar ativamente. Em geral, em nosso país, a democratização na gestão escolar está presente em

discursos, em leis, mas que não saem das gavetas dos gestores, mantendo-se a gestão bem verticalizada e pouco ou quase nada com a participação direta da comunidade escolar nessa gestão das redes e sistemas educacionais. Nosso referencial defende uma participação auto organizada, onde o *start* tem sua origem na própria comunidade, onde as motivações são intrínsecas e peculiares na e da comunidade escolar.

4.4.4. Gestão de Domingos Martins: Concepção de Descentralização e Autonomia institucional

4.4.4.1. O que os documentos dizem sobre Descentralização de ações e Autonomia Institucional

De início, é importante esclarecemos que os termos Descentralização e Autonomia não aparecem de modo tão frequente nos documentos, porém, é possível identificar a concepção a partir do sentido extraído dos trechos citados.

No Documento Curricular da Rede Municipal, quando o documento trata sobre a Educação, trabalho e emancipação humana, concebe uma Instituição que esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos e não conformada com modelos:

[...] precisamos pensar um sistema educativo comprometido com a humanização, transformação e emancipação dos sujeitos. Um sistema que possa romper com a lógica da adaptação dos sujeitos ao mundo do trabalho. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 51)

Quando desenvolvem o tema Gestão democrática, possibilidades e desafios, concebem uma instituição que estabeleça mecanismos legais para que haja uma organização com a participação social, com descentralizações de ações e autonomia para deliberar, inclusive nas tomadas de decisões quanto à aplicação dos recursos.

[...] a gestão democrática da Educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 68)

Nessa concepção de descentralização e autonomia institucional, ainda falando sobre gestão democrática, o documento coloca sobre as gerências e coordenações do chamado órgão central da Secretaria de Educação a responsabilidade de

interlocução, ouvindo a comunidade, a fim de que seja garantida a inserção dessa com direitos autônomos e de instância máxima da gestão democrática.

[...] é fundamental que as gerências e coordenações ouçam os anseios e demandas das comunidades escolares para que haja a garantia de sua inserção na organização do planejamento estratégico da secretaria, e de outros projetos e programas na perspectiva de reconhecimento dos seus direitos de participação, autonomia e transparência. Nesse sentido, o conselho de escola, intitulado no nosso município de Associação Escola e Comunidade – AEC ou Unidades Executoras – UEX, constitui instância máxima de gestão democrática escolar. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 69)

Ainda na página 73 do mesmo documento, assumem o princípio de gestão democrática por ocasião da implementação do PNE, onde os

[...] gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e a sociedade em geral devem se preparar para a tarefa de elaboração dos planos de educação. Todos precisam ter em mente que é urgente superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. É fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando a garantia do direito à educação onde vive cada cidadão. (DOMINGOS MARTINS, 2016).

Prevê que a instituição se mova em seus planos pela ação de todos imbricados nesse processo, com uma operacionalização não única para todo território municipal. Uma visão sistêmica e descentralizada que deve definir formas. Nada pré-determinado, formatado, modalizado de forma homogênea e imposto se encaixa nessa citação.

Em um encontro regional no Distrito de Aracê, os profissionais da educação daquela comunidade, aprovam uma aspiração quanto à gestão democrática institucional, onde a instituição venha reconhecer a práxis da comunidade campesina como um elemento a considerar na formação de seus sujeitos e assim descentralize o seu diálogo o tornando mais horizontal.

[...] Queremos proporcionar uma mudança social, baseada em uma educação voltada para a formação crítica e humanizada, considerando as particularidades de cada grupo social. Diante disso queremos: participação democrática, interesse público, diálogo, autonomia e reconhecimento dos nossos saberes cotidianos, isto é, saberes campesinos. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 73)

Fecharemos a exposição de citações nesse documento, sobre esse aspecto em análise, embora tenha diversos, mas que acabam sendo redundantes, subtraindo do subtópico que trata dos ‘Conselhos e movimentos sociais: em busca do diálogo com a educação escolar’, a ousada proposta apontada e almejada de descentralização

institucional.

[...] é nessa direção que esse documento aponta o que almejamos para a educação municipal. Que superemos as políticas de governo em prol de políticas educacionais emancipatórias que levem em consideração as vozes dos sujeitos camponeses. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 82)

No documento Regimento Comum da Rede municipal de ensino de Domingos Martins em seu Art. 1º, já nas disposições preliminares o documento se afirma como regulamentador institucional: “[...] o presente regimento regulamenta a organização administrativa, didática e disciplinar das unidades escolares”. (DOMINGOS MARTINS, 2012). Uma instituição, tendo sua autonomia regida e regulamentada a todas as instâncias da mesma.

A princípio, o documento, em seu art. 28, nos dá a visualização da possibilidade de uma descentralização nas ações na gestão escolar, como uma instituição com autonomia na gestão, partilhada com a sociedade. “[...] a Direção é responsável pela administração da unidade escolar e será exercida segundo o princípio da gestão democrática, com a participação efetiva da comunidade escolar”. (DOMINGOS MARTINS, 2012).

No artigo 34, falando das competências do Diretor, os verbos “[...] coordenar, assegurar, controlar, propor, exercer, dentre outros, transfere a articulação na instituição a centralização do Diretor escolar”.

Quanto ao papel da comunidade na instituição, apresentado no art. 149, nos parece abrangente, com possibilidade de proposições de mudanças institucionais:

[...] a comunidade escolar poderá propor à Secretaria Municipal de Educação e Esporte, alterações do presente Regimento, sempre que as conveniências didático-pedagógicas e administrativas indicarem essa necessidade. (DOMINGOS MARTINS, 2012).

Na introdução do ‘Plano Municipal de Educação’, PME-2015-2025, apontam para o que chamam de um novo paradigma, onde a escola seria um espaço de produção coletiva e democrática, produção essa que seria uma base para o pleno desenvolvimento da comunidade, tendo a democratização da gestão como norte nas ações institucionais.

[...] a busca de um novo paradigma de educação para as escolas representa um instrumento de apoio ao processo de ensino- aprendizagem de forma coletiva e democrática. Esta construção, com a demonstração de um forte espírito democrático, nos enche de esperança e nos aponta para

um caminho em que a educação é alicerce para o desenvolvimento de uma sociedade plena. O PME preconiza o que está posto no Plano Nacional de Educação. De forma resumida, os principais aspectos norteadores abordados são: a universalização e a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.13).

Dentro do PME retiramos uma citação que nos fala da necessidade de luta pelo alcance da autonomia na instituição escolar, nas tomadas de decisão.

[...] a construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.151).

Esse escrito nos revela um paradigma almejado, a ser alcançado dentro da instituição.

Há o acatamento do objetivo almejado pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares de revestir os conselhos escolares e demais segmentos do processo educacional, em coparticipação da comunidade local:

[...] o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivo fomentar a implantação dos conselhos escolares nas unidades de ensino, cabendo-lhes deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.153-154).

O PME idealiza a implementação de uma estrutura institucional onde não só a comunidade escolar, mas toda comunidade local no entorno da unidade escolar participe diretamente da descentralização das atividades de gestão.

A Lei 2.706/2015 dispõe sobre a organização e estrutura do Conselho Municipal de Educação – CME, e é nosso quarto documento de análise.

No seu artigo 3º, inciso IV, se entende que o Conselho Municipal emite pareceres quando a ele são submetidos: “[...] emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógico-educacional que lhes sejam submetidos [...] por autoridades constituídas, entidades e pessoas interessadas”.

Ainda no mesmo artigo, inciso X, tem o conselho à autonomia de “[...] propor a Secretaria Municipal de Educação e Esporte, modificação a presente Lei, naquilo

que diz respeito ao ensino no Município, bem como a adoção de leis especiais que se fizerem necessária ao seu aperfeiçoamento (DOMINGOS MARTINS, Lei 2.706, 2015). Proposições que dizem respeito ao seu regimento interno, necessárias ao seu funcionamento.

4.4.4.2. Síntese interpretativa da Concepção de Descentralização e Autonomia institucional

Há nos documentos um excelente discurso sobre autonomia e descentralização das atividades institucionais, mas por meio de grêmios, conselhos e associações. Já seria maravilhoso se todo discurso sobre a matéria fosse executado.

Apresenta o documento o Conselho escolar como uma instância máxima de gestão institucional, que precisa ser ouvido em seus anseios e demandas. Mas só ouvir não caracteriza uma inserção na gestão organizacional, muito menos sua autonomia. Se as Associações Escolas Comunidades – AECs, são as instâncias máximas na instituição, é preciso garantir sua efetiva deliberação na instituição. Esse espaço precisa ser uma proposição desenhada, ofertada, motivada de forma comprometida e responsável.

Queremos uma instituição articulada com tudo e todos. A nossa dissertação busca por uma efetivação concreta dos marcos legais dentro da instituição, onde a comunidade tenha concreta participação e autonomia nas efetivações institucionais.

Apresentam citações outras de uma ousada proposta de descentralização dos movimentos institucionais. Almejou-se, mas não houve nada de concreto no sentido emancipatório, autônomo.

Vemos a manifestação de desejos nos profissionais por uma descentralização institucional, a fim de que haja uma emancipação nas ações políticas voltadas para a educação municipal. Mas em nosso entender não pode ser apenas representativo e sim a comunidade diretamente no comando das normatizações, formulações.

No art. 15 da LDB 9.394/96, da educação brasileira, é a instituição que deve assegurar essa progressão de democratização e autonomia das unidades escolares no que diz respeito à administração de si mesma. Ela, a instituição, que tem que dar o *start*. Mas não só no papel.

Desenha-se um funcionamento da instituição que deveria ser articulada, descentralizada, com a comunidade escolar, subentendendo, que nos documentos essa comunidade escolar se efetiva pelo o conselho representativo. Mas que acaba sendo uma instância institucional sem maiores autonomias na gestão, pois está sujeita a delegações externas.

Para os documentos, o conselho pode propor alterações, só que para tanto, tem que reconhecer esse direito. Formações continuadas aos conselheiros se fazem necessárias. Um conselho tem que articular, ter mecanismos que permita constantes reflexões sobre o processo. Nossa proposta de conselhos, em articulação com assembleias deliberativas de toda comunidade, moradores, no contexto da escola, é uma ferramenta real de mudanças que partam da comunidade.

Em citações nos dão a entender que a unidade escolar é uma instituição local com autonomia de gestão, que descentraliza os processos com a comunidade. Só que essa “autonomia” é toda regulamentada de privações para uma autogestão. Há regulamentadores institucionais que privam uma ação de auto-organização emancipatória e deliberativa no *modus vivendi e operandi* da unidade. Uma instituição sujeita a delegações externas. O conselho escolar pode até propor, mas dentro de um engessamento de ações possíveis a serem realizadas. Percebemos que a comunidade, a família, como instâncias participativas nessa gestão, só possui de forma efetiva uma corresponsabilidade na eleição entre os nomes a diretor(a) que a rede apresentar. Uma eleição que é regida por um ato verticalizador de uma instância superior. Uma instância que coopera, não significa que ela delibera e seja autônoma em suas ações. Temos instâncias do tipo proforma, que são incentivadas a serem e agirem só por formalidades legais impositivas às redes de educação, mas sem capacidade de mudanças significativas no processo funcional da unidade escolar.

Há espaços legais nos documentos para que a instituição de educação tenha seus planos dentro das concepções democráticas de descentralização da gestão.

O Conselho Municipal de Educação, instância de suprema importância na para autonomia e descentralização nos procedimentos, só atua quando submetem demandas, sem poder de invocar as suas próprias demandas. Logo, de fato é

consultivo. Esse conselho pode propor sobre a lei que o constitui e no seu regimento interno, e não no compêndio de teorias e práticas institucionais. Não há essa autonomia decisória e determinante sobre os processos de gestão.

4.4.4.3. Os documentos diante do nosso referencial teórico

Invocando um dos nossos referenciais teóricos, temos apresentação de uma democracia institucional, onde a unidade escolar possua autogoverno e autonomia na busca de respostas. Queremos ir além de citar esse ideal, mas com essa pesquisa e seu referencial teórico, ofertarmos uma ferramenta inicial desse processo de autonomia e descentralização dos comandos institucionais.

A definição de autonomia que emerge de nosso referencial teórico e também pelo documento possui um significado muito mais profundo e objetivo, do habitualmente usado, em correlação com representatividade. Nosso referencial teórico concebe e tem como ideal a ser efetivado, a autonomia como autogoverno, autodeterminação, auto formação, autogestão.

Defendemos uma comunidade com exercício direto e emancipatório de suas unidades escolares e assim possuir maior poder de persuasão sobre as instituições constituídas. Porém, quem deve promover esta organização, dificilmente a faz. Invocando nosso referencial teórico, provocaremos essa reflexão e apresentaremos uma proposta, uma sugestão, para o fazer dessa descentralização de ações e autonomia institucional. Afirmaremos como nosso referencial que é preciso democratizar e descentralizar o processo dando autonomia e emancipação à sociedade campestre em seus rumos acadêmicos.

Quanto à luta que falam ser existente para que haja a democratização, queremos ajudar a tirá-lo do papel e não ficar só na implementação dos colegiados representativos.

O que propomos não fere a legislação, apenas dará o *start* para esse avanço de autonomia, em caráter democrático e descentralizado da instituição, que aqui e acolá são registrados nos documentos como intenção da Rede Municipal.

Quanto ao Conselho Municipal de Educação /CME, esse é determinante para estabelecer uma instituição municipal autônoma. Mas para que de fato isso se efetive, tem que deixar de estar condicionado por outro sistema. Eis um dos grandes

desafios para efetivação de nosso produto. Quanto ao Conselho estar “funcionando”, no final de 2017, em um trabalho de pesquisa, descobrimos que havia 2 anos e meio que o CME não se reunia.

4.4.5. Gestão de Domingos Martins: Instâncias participativas; funcionamento das instâncias.

Antes de entrarmos na análise de citações dos documentos eleitos, buscaremos fazer uma apresentação panorâmica das instâncias administrativas da rede, que conseguimos subtrair dos documentos, a fim de oportunizar uma visão mais global do que expomos abaixo.

Reconhecendo a dimensão democrática da rede, em suas respectivas instâncias institucionais, temos o seguinte quadro abaixo.

QUADRO-SÍNTESE DAS INSTÂNCIAS ADMINISTRATIVAS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS.

Instâncias de nível estadual	Instâncias de nível municipal	Instâncias de nível local
- Conselho Estadual de Educação	- Gabinete do Prefeito - Secretaria Municipal de Educação - Gerências e Coordenações - Conselho Municipal de Educação - Grupo de Acompanhamento do	- AECs / Conselhos de Escola - Direção de Escola - Pedagogos e Corpo Docente - Movimentos sociais e associações comunitárias locais

	PME	
--	-----	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

4.4.5.1. O que os documentos dizem sobre Instâncias Participativas e o seu funcionamento.

O Documento Curricular da Rede Municipal, no capítulo VI, tratando sobre gestão democrática, aponta para,

[...] a necessidade de reconhecer a importância da educação escolar na dimensão democrática, tendo em vista que a democratização das ações cotidianas tem implicações em relação à qualidade do processo de ensino aprendizagem, bem como em relação à função social da escola". (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.68)

É o documento reconhecendo que, a escola é uma instancia participativa que em sua dimensão democrática, implica diretamente na qualidade do processo de ensino e em sua função social.

Já na página 69, outras instâncias participativas atuam. A gerência e coordenadoria institucional, ficam responsáveis pela relação funcional com a comunidade escolar, pela instrumentalidade, mediação do diretor(a) e pedagogo(a), tornando esses últimos outra instância no processo. Vejamos:

[...] partimos do princípio de que as gerências e coordenações, que se encontram no órgão central da Secretaria de Educação, constituem-se com a finalidade de interação entre o referido órgão e as comunidades escolares, tendo no(a) diretor(a) escolar e/ou pedagogos(as) seus (suas) interlocutores foco. (DOMINGOS MARTINS, 2016)

Entre todas as instâncias, apresenta na página 69 o conselho escolar, que é a unidade executora, como instância máxima na gestão escolar e, portanto precisaria ser ouvido e inserido no planejamento organizacional, e que a princípio, deverá possuir autonomia funcional.

[...] é fundamental que as gerências e coordenações ouçam os anseios e demandas das comunidades escolares para que haja a garantia de sua inserção na organização do planejamento estratégico da secretaria, e de outros projetos e programas na perspectiva de reconhecimento dos seus direitos de participação, autonomia e transparência. Nesse sentido, o conselho de escola, intitulado no nosso município de Associação Escola e Comunidade– AEC ou Unidades Executoras – UEX, constitui instância máxima de gestão democrática escolar. (DOMINGOS MARTINS, 2016)

Ainda na página 69, vemos que é esse conselho escolar a instância representativa da comunidade escolar, o que potencialmente faz da escola uma instância participativa privilegiada no exercício da gestão democrática, e dos interesses coletivos.

[...] ao considerarmos que a escola é um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, consciente e comprometida com os interesses coletivos, chamamos atenção para a importância do Conselho de Escola, tendo em vista o seu papel decisivo na democratização da educação, uma vez que é constituído por um grupo de pessoas que representam a comunidade escolar". (DOMINGOS MARTINS, 2016)

Por fim, para não sermos exaustivos, o documento apresenta uma citação na página 82, fazendo também dos movimentos sociais uma instância possível nesse processo funcional de gestão democrática.

[...] os movimentos sociais representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais (DOMINGOS MARTINS, 2016)

O documento tece um possível enriquecimento no processo com a presença dessa instância.

O que nos diz o Regimento Comum da Rede municipal de ensino de Domingos Martins sobre o presente aspecto sob análise? Vemos a família sendo colocada como uma das instâncias corresponsáveis no funcionamento institucional.

[...] a educação da rede pública municipal de ensino será inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho numa coparticipação de corresponsabilidade entre o Município e a família. (DOMINGOS MARTINS, 2012, art. 7º)

Outra instância participativa na gestão é a comunidade escolar:

[...] a participação da comunidade escolar, na forma disciplinada por ato do Secretário Municipal de Educação.
Parágrafo único. Para fins da escolha do diretor, considera-se apta a votar os servidores públicos do magistério, os servidores administrativos, os pais e os alunos da unidade escolar com idade superior a 14 (quatorze) anos. (DOMINGOS MARTINS, 2012, art. 29)

Uma participação na escolha do Diretor, disciplinada pelo gestor central da Rede Municipal de Educação.

O conselho escolar também é uma instância cooperativa e promotora na integração de todas as instâncias no funcionamento institucional.

[...] a Associação Escola-Comunidade, que também poderá ter a denominação de Conselho Escolar é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada para atuar junto à unidade escolar, em regime de cooperação, objetivando oferecer apoio na assistência e formação do educando, promovendo a integração entre o poder público, a comunidade, a escola e a família. (DOMINGOS MARTINS, 2012, art. 57)

Nesse mesmo artigo 57, identifica-se o poder público e a escola como instâncias participativas na gestão escolar e sistêmica.

No Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025, quando abordam sobre educação do campo assumem de que ela que não estava contemplada como uma instância em suas especificidades, na educação brasileira, sendo necessário que algumas diretrizes fossem estabelecidas para que viesse a ser reconhecida como uma instância educacional, em suas especificidades.

[...] este tema (educação do campo) foi acentuado com a discussão e aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394 de dezembro de 1996), que propõe em seu Artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. Tais proposições foram intensificadas com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.140).

Registra-se uma meta no PME, a de trazer para as instâncias escolares um autônomo funcionamento, sob a presença de outra instância, que é a Unidade Executora:

[...] nas escolas Uni e Pluridocentes, há a Unidade Executora que é associação civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade local. Tem como atribuições:

- administrar recursos financeiros transferidos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino;
- gerir e controlar recursos provenientes de doações, campanhas e de outras fontes;
- prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados;
- promover atividades pedagógicas, manutenção e conservação física de equipamentos e aquisição de materiais. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.154).

A Unidade Executora como uma instância com personalidade jurídica de direito privado, com presença ativa no funcionamento das unidades escolares. A efetividade do PME está sob fiscalização de uma instância composta por treze pessoas que compõe uma comissão permanente e nomeada pela instância superior.

[...] para garantir sua efetividade na prática ele deve ser acompanhado periodicamente por um grupo de 13 (treze) pessoas eleitas, acompanhadas de seus suplentes, oriundas da comissão de elaboração do PME, nomeada

legalmente pelo Decreto Municipal Nº 2.657/2014. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.186-187).

Essa instância de 13 pessoas, responsável pelo acompanhamento e avaliação funcionamento do proposto, tem a responsabilidade de produzir relatórios a outra instância, à Secretaria Municipal de Educação, sobre os processos do PME, inclusive sugerindo intervenções.

[...] para essa finalidade, o grupo deve criar uma agenda de encontros semestrais para estudos e avaliação das ações em desenvolvimento e encaminhar relatório à Secretaria Municipal de Educação e Esporte contendo os avanços alcançados no período e havendo necessidade, sugerir intervenções para as metas não alcançadas. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.187).

Por fim, a nossa análise documental se finda para os nossos objetivos na Lei 2.706/2015, que dispõe sobre a organização e estrutura do Conselho Municipal de Educação – CME. Esse CME é uma instância subordinada a outra instância da esfera Federal e Estadual. O artigo 3º no inciso II nos confirma que compete ao CME, “[...] zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação fixadas pela legislação federal e estadual e pelas disposições e normas que forem baixadas pelos Conselhos de Educação Federal e Estadual”; (DOMINGOS MARTINS, 2015). Além das instâncias que acima mencionam o artigo, se tem ainda uma outra instância a qual se submete, para que se venha homologar ou não, os encaminhamentos das demais instâncias: “[...] as decisões do Conselho Municipal de Educação serão tomadas na forma de deliberação e parecer e terão validade quando homologadas pelo Secretário Municipal de Educação e Esporte”. (DOMINGOS MARTINS, 2015, art. 13). O Secretário Municipal acaba sendo uma instância superior na validação das decisões do CME.

No parágrafo único do artigo 13 em voga, surge uma nova instância, acima do conselho e do próprio Secretário Municipal:

[...] parágrafo único. Dependem de homologação do Prefeito Municipal:
I- As Deliberações;

II - Os Pareceres definitivos que envolvam organização e funcionamento de escolas, órgãos ou serviços próprios da Secretaria Municipal de Educação e Esporte;

III - Outros atos previstos em lei ou no Regimento Interno no Conselho Municipal de Educação.

Por fim, essa instância CME, “[...] divulgará no site oficial da Prefeitura Municipal de Domingos Martins, o relatório de suas atividades semestralmente” (DOMINGOS

MARTINS, 2015, art. 21). Indiretamente há a instância prevista da comunidade Martinense, potencial receptor dos relatórios expedidos.

4.4.5.2. Síntese interpretativa das Instâncias participativas; funcionamento das instâncias.

Em relação às instâncias ou seus respectivos funcionamentos, usa-se costumeiramente o verbo “reconhecer”, que é um verbo um tanto quanto abstrato, variável, dependente de pressupostos subjetivos, de difícil identificação e dimensionamento, sem objetividade. Pode-se reconhecer infinitamente e nada se fazer.

Percebemos um distanciamento físico e funcional do *staff* da secretaria em relação à comunidade escolar. A instância comunidade escolar continua sob representatividade.

Como já havíamos colocado em outros aspectos analisados, e aqui se aplica também, se o conselho da escola é uma instância máxima de gestão, só ouvir anseios e demandas, não caracteriza uma inserção de uma instância organizacional com grande presença funcional, muito menos de sua autonomia. Pode se ouvir essa instância e não afetar na deliberação dos processos decisórios.

Quanto ao funcionamento sistêmico, como membro da comunidade escolar do Município em foco, não visualizamos tal participação de instâncias outras com peso decisório e nem tem dentro do todo institucional uma ação de preparo para tal tarefa.

Os documentos tecem um possível enriquecimento no processo com a presença da instância comunidade escolar, chamando a atenção para o fato de que nem sempre estão organizadas para os objetivos da Educação escolar. Não é de se estranhar esse fato, é preciso provocá-las, ajudá-las nessa reinvenção, nesse aprofundamento teórico e de outras possíveis concepções funcionais de organização.

Fala-se de instâncias de cooperação, o que não é deliberativo, ou participação autônoma e emancipatória. Percebemos um distanciamento físico e funcional do *staff* da secretaria em relação à comunidade escolar.

A participação da comunidade na eleição da direção da unidade escolar é disciplinada por ato verticalizador via decretos expedidos pelo Executivo Municipal, a

instância comunidade se torna submisso àquela instância superior de funcionamento.

Quanto a educação do campo, considerando o foco das especificidades do campo, entendemos que a instância escolar deva promover seu funcionamento, dando voz à comunidade campesina.

A efetividade do PME está sob fiscalização de um grupo de treze na comissão nomeada, a mesma que não é paritária e sem representantes de segmentos dos sujeitos da zona rural.

O PME está submetido a uma instância fiscalizatória composta por 13 pessoas nomeadas de sua própria constituição, sem representantes de instâncias dos segmentos ligados aos campesinos. Todos da comunidade deveriam compor uma instância de análise, acompanhamento, avaliações e intervenções no PME, a fim de que essas ações ganhem significatividade, e não corra o risco dessas ações serem em defesa própria. A instância de avaliação deve funcionar de 6 em 6 meses produzindo um relatório à SECEDU apontando avanços e sugerindo intervenções. No nosso entender esse relatório, caso exista, também deva ser encaminhado para o CME e às assembleias deliberativas das unidades escolares ou federação distrital dessas unidades, para serem aprovados ou remodelados.

Na realidade, à luz da legislação, acabam todas as representatividades sendo nomeadas pelo senhor Prefeito. As categorias elencadas não existem formalmente estruturadas. E a representação dos campesinos? Em uma descentralização efetiva de tomadas de decisões, essa formatação seria mais plural, democrática e representativa.

Para que as deliberações do CME tenham efeito, só se homologadas forem, em primeira instância pelo crivo da Secretária Municipal de Educação e depois, ainda, corroboradas pelo Prefeito Municipal. Que democracia e poder deliberativo são esses do CME?

4.4.5.3. Os documentos diante do nosso referencial teórico

O documento prevê um funcionamento sistêmico, popular, com possibilidade de formas diferenciadas de gestão. Essa é uma concepção de interesse de nossa dissertação.

Exatamente no foco das especificidades do campo que entendemos que a instância escolar deva promover seu funcionamento, dando voz à comunidade campesina.

A constituição federal de 1988 abre espaços para regulamentações no que diz respeito à gestão democrática. É possível regulamentarmos um modelo de gestão democrática deliberada pela assembleia da comunidade escolar, fazendo dela a instância superior de participação, de decisões, assessorada pelo poder público instituído.

Acompanhamento e avaliação do PME são realizados por uma comissão que não é paritária socialmente em sua composição, sem representantes de segmentos do homem da zona rural. Tais ações deveriam ser missão e responsabilidade de toda comunidade escolar como uma instância instituída. Caso contrário o proposto de análise, avaliação e desenvolvimento podem ser em defesa própria, uma vez que, são os que emitem parecer avaliativo, são os mesmo que são obrigados a acompanharem e aprovarem tal análise apresentada. Tudo se desenvolve e se aprova na mesma equipe de 13(treze) conselheiros.

Nas competências do CME, essas ficam atreladas á uma instância também superior, ou seja, as normas do Conselho estadual. Qualquer tipo de modificações precisa ser realizada sob as normas estabelecidas pelo conselho estadual. Nosso referencial teórico vai contra todas essas atitudes de instâncias, que amarram e obrigam encaminhamentos serem homologados por parte delas, invalidando ou não, as decisões do CME ou outras instâncias institucionais.

O funcionamento das instâncias sob a perspectiva de nosso referencial carece de acertos nos documentos existentes. Uma nova prática de gestão como propomos, exigirá uma revisão desse documento, em suas teorias e concepções. As articulações entre as instâncias precisarão ser regulamentadas e convertidas em mecanismos concretos de gestão democrática descentralizada em seus encaminhamentos. A nossa dissertação busca por efetiva concretude desses mecanismos.

4.5. GESTÃO DE DOMINGOS MARTINS: AVANÇOS, LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ABERTAS.

Com a análise dos documentos pela ótica dos aspectos que elegemos, apresentamos nessa seção, dois blocos de destaques: o das possibilidades/avanços/desafios e o dos limites/contradições. Optamos por fazer esses destaques, inclusive sublinhando-os no texto que desenvolvemos abaixo, pelos aspectos eleitos por nossa pesquisa, por uma questão didática e de fácil entendimento das correlações com que se quer propor pelo produto dessa pesquisa.

Também através dessa seção veremos as implicações desses destaques no contexto da Rede Municipal de Domingos Martins e também qual a relevância dos mesmos na defesa de nossa proposta de produto ou inserção social no que diz respeito a gestão educacional no Município em foco, em particular sobre a comunidade campesina, geralmente muito distante do centro gestor da rede e sem voz nas decisões e rumos de sua própria formação educacional pela rede oficial de educação.

Quanto os aspectos teóricos, as possibilidades/avanços e desafios de uma ação progressista e diferenciada no processo de gestão se visualizam na correlação teórica direta entre educação, trabalho e emancipação humana, apregoando contra a hegemonia, instigando a mudanças, transformações e emancipações dos sujeitos, entendendo que o envolvimento sócio-histórico-cultural da comunidade é o caminho para essa efetiva emancipação dos sujeitos.

Alguns documentos avançam muito quando discursam sobre o espaço escola/comunidade como sendo um espaço de pluralidades de ideias e favorecedor a uma gestão autônoma. Os documentos não se afirmam como absolutos em si mesmos, e acusam limites, e assim, a necessidade de aprofundamentos, revisões e avanços na contradição entre o escrito e o ideal por se fazer.

Fala-se muito da escola como um espaço-tempo de realizações. Queremos aqui lembrar que esse espaço-tempo não é hoje o mesmo de ontem. Nosso tempo não para e o espaço se transforma pelas ações, pelo trabalho, pelas intervenções sócio históricas. A medida de cada respiração, absorvemos oxigênio em direção ao futuro, ao amanhã, a sobrevivência. O espaço e o tempo são inseparáveis, pelo menos deveriam ser. O espaço caminha no presente para o tempo do futuro, inevitavelmente, salvo se ele declarar ou se sujeitar aos grilhões da opressão, da

inércia impositiva e idealizada por forças subjugadoras do centralismo social. Espaço-tempo, como célula indivisível, está dentro da semente da vida, sendo peculiar á toda identidade do sujeito e da identidade coletiva, que queiram crescer, desenvolver e se emancipar de grilhões que estacam os sonhos, as ambições, as hipóteses, as realizações. Espaço-tempo, ou fazemos, ou fazem para nós.

Nesse primeiro aspecto de um referencial teórico, percebemos como os envolvidos em debates se sentiram influenciados, ao ponto de solicitarem formações a uma participação como sujeitos ativos e não adaptativos; pedem por aprofundamentos nesse mundo de ideias, de teorias. Tal análise mostra a relevância de nossa pesquisa, que quer propor em uma de suas ações a oferta de uma teorização que motive e instrumentalize nas aspirações de toda comunidade escolar por uma gestão democrática, auto organizada, em uma relação dialógica e não de imposição da “cultura escolar dominante”.

Referente ao segundo aspecto de análise dos documentos, sobre concepção de gestão, percebemos que os documentos possibilitam um avanço e também um desafio de maior democratização na gestão escolar. Porém, percebemos que tais possibilidades de avanços são sempre limitadas ao caráter representativo, via conselho escolar. Em alguns momentos/citações, nos parece a possibilidade de uma concepção de gestão por democracia direta. Mas ao nos determos no todo exposto sobre gestão, percebemos que há uma contradição com a grande maioria de outras exposições, ou no mínimo, o entendimento dos documentos de que a inserção por meio da representatividade comunitária se caracteriza como democracia direta, o que para nossa dissertação não é.

Os limites às mudanças desejadas por envolvidos na construção do primeiro documento sob análise, em particular na manifestação de grupos de trabalho, e que o documento registra, está exatamente na concepção de uma democracia representativa. Por aspirações maiores, nada se avançou. Vemos que há manifestações, desejos da comunidade por um revestimento de poder deliberativo. O documento registra a necessidade de uma tomada de consciência por parte da comunidade, a fim de se efetivar uma corresponsabilidade na gestão. Mas o documento se limita apenas em descrever tal necessidade e não aponta de forma concreta para onde ir. Quem e quando se vai trabalhar para que se desenvolva essa

consciência na comunidade? Alguém tem que se sentir desafiado a começar com esse movimento. Essa análise torna relevante a nossa proposta, pois identificamos não só um anseio do documento, mas um espaço legal para que mudanças mais progressistas se construam, que não só democratize, mas também descentralize ações na gestão, dando a real deliberação à comunidade escolar nos encaminhamentos funcionais. Fundamentados nos documentos analisados, essa dissertação pode e deseja despertar uma auto exigência de todos atores na educação municipal.

Quanto ao aspecto da participação é relevante para nossa proposta, o desejo da sociedade campesina por uma maior participação na construção dos processos educacionais de sua comunidade, desejo inclusive de pedagogos da rede, que objetivam a descentralização nas tomadas de decisões na gestão administrativa. Vemos a busca por uma possibilidade “participativa equivalente”, ou seja, por aquela que possui o mesmo valor, qualidade, que possui a mesma força e dimensão. Mas ao mesmo tempo se limita no desenvolvimento de um conceito de participação estratificada, correlacionada a eleição de segmentos representativos. Vemos uma possibilidade de mudanças quando argumentam em prol de redimensionamentos a serem feitos com a participação de todos. É bem relevante ao que propomos quando vemos que se entende que já é tempo da rede desenhar e colocar em ação um espaço, um mecanismo, que efetive o que se propõe em seu documento, inclusive em desafio de redimensioná-lo em concepções e ações. Queremos motivar, orientar e abrir um espaço concreto para o exercício dessa participação ativa, investigativa, questionadora e não uma participação passiva e adaptativa, e que seja deliberativa em suas assembleias e não representativa.

A quarta concepção, de descentralização e autonomia institucional, os documentos nos possibilitam enxergarmos uma concepção institucional onde essa esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos e não conformada com modelos pré-existentes. Os registros oriundos de grupos de trabalhos de comunidades escolares avançam desenhando uma escola que pressupõe a presença popular na instituição escolar, no planejamento institucional. Uma escola democrática e indutora nos processos que envolvem a comunidade escolar. Percebe-se pelos documentos que essa escola, como uma instituição descentralizada, fará a diferença na realidade

escolar. Aumenta a possibilidade em direção a mudanças e transformação, quando se fundamentam na diretriz da LDB 9.394/96 onde a Instituição deverá promover a democratização em sintonia com suas respectivas peculiaridades. Esse é o desafio por parte da legislação e também o nosso por meio dessa produção.

Limitam-se os documentos apenas na teorização de uma nova concepção institucional e na coleta dos anseios dos grupos envolvidos com os processuais institucionais, sem até agora oportunizar ferramentas, meios, espaços, debates para que as muitas peculiaridades culturais e formativas das comunidades discutam e redesenhem a instituição descentralizando seus processos, esses bem invocados pelos próprios documentos.

Relevante a nossa pesquisa e proposta é o fato de invocarem um dos nossos referenciais teóricos, que apresenta o ideal de uma democracia institucional, onde a unidade escolar possua autogoverno e autonomia na busca de respostas.

Na previsão, na possibilidade de que a instituição se mova, em seus planos, pela ação de todos imbricados nesse processo, nos sentimos desafiados. Há uma contradição quando mostram que uma visão sistêmica, do todo institucional, que deve definir formas, com outras posturas escritas que pré-determinam, formatam, restringem, modelizam, universalizam e impõem formas e modos de ações verticalizadas.

Defendemos que a comunidade no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares possui maior poder, inclusive de persuasão sobre as instituições constituídas, maior capacidade de alinhar a teoria, o trabalho e emancipação de forma significativa, impulsionando a educação na comunidade em um alto padrão de qualidade.

Por fim, o quinto aspecto de nossa análise procura identificar instâncias participativas e respectivos funcionamentos. A instância gerencial do poder público tem em sua função, segundo o documento, a possibilidade de colher informações, socializa-las, usá-las como dados em seus planejamentos e encaminhamentos processuais. Essas instâncias gerencias e de coordenadoria, lançam a mão dos diretores e pedagogos de unidades escolares, que já passam a ser uma segunda instância, e os fazem mediadores de uma política pública de ensino. Nem se visualiza nas citações em

análise, uma relação direta entre a instância gerencial da rede com comunidade escolar, essa uma terceira instância. O limite é bem claro, distanciamento da base popular, por parte dessas instâncias de poder, e dentro da formatação proposta, não se avança, continua apenas links de representatividade. Mantem a contradição entre os escritos progressistas e a prática

Apregoa documentos que a unidade executora na escola é uma instância máxima de gestão democrática escolar, garantindo a possibilidade de participação no planejamento, nos projetos, programas, e de forma autônoma. Apontam ainda para o reconhecimento da função social da unidade escolar. Nessas últimas colocações que vemos a relevância de nossa pesquisa, pois abre uma reflexão, desafia uma ação de permanente reflexão-ação, que de fato pode promover a função social dessa instância participativa, que é toda a comunidade de uma unidade escolar.

Para uma “instância máxima” de gestão, se limitar a só ser ouvida nos anseios e demandas, não caracteriza uma inserção na gestão organizacional, muito menos de sua autonomia. Tal inserção efetivamente só será possível no funcionamento das instâncias, em uma democracia descentralizadora, emancipatória e realmente autônoma.

Contradizem as intenções nos documentos. Pretende-se fazer da comunidade e da unidade escolares umas instâncias máximas no funcionamento institucional e nos mesmos documentos desenhavam essas instâncias como auxiliares, invocativas em alguns momentos do processo de gestão. Como podem ser máximas no *status* de “auxiliar”? É muito tímido numa proposta que por vezes se declara proposta de democracia descentralizadora e emancipatória.

O conceito de democracia representativa, no documento analisado, é de fato o fundo de uma proposta de democratização para as instâncias como grêmios, associações e conselhos. Mas até onde essa comunidade escolar determina diretamente nas vozes dessas instâncias de “representantes”? Com que periodicidade essas instâncias se encontram com toda a assembleia da comunidade escolar? Corrobora relevantemente a análise do aspecto com o que propomos e que tem que sair do implícito documental para a necessidade apontada por vários expoentes, ou seja, a necessidade de uma instância dialógica, descentralizadora, que alinhe de forma horizontalizada a gestão

administrativa, que seja "própria da organização dos povos" e das "formas de vida centrada no grupo". Queremos colaborar com desafio, com a reflexão da importância desse mecanismo sistemático e democrático de decisão, que é a assembleia do conselho deliberativo das unidades e no âmbito mais ousado e amplo, dos distritos, em um modelo de federação.

Em geral, nos aspectos em foco, analisados nos documentos, a possibilidade maior dos documentos é no discurso de democracia, que hora é participativa, hora representativa, hora compartilhada e apenas em uma só citação percebida como democracia direta.

A presença da perspectiva teórica é bem focalizada e reforçada na prática pedagógica do dia-a-dia, mas não percebível de forma transformadora e concreta no que diz respeito à gestão administrativa escolar. Há o discurso, mas não um redimensionamento prático do mesmo, salvo quando, por representatividade. A esse aspecto, importamos de um documento, do 'Documento Curricular', a fala de nosso principal referencial teórico, Paulo Freire: *"A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo"*. (apud DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 35).

Limita-se a gestão democrática as superficialidades ou para áreas pré-demarcadas por um staff ou poderes centralizadores. Contradiz com uma participação autônoma, emancipatória e norteadora para o Poder Executivo agilizar, executar.

As comunidades campesinas martinenses, possuem suas formas de organização, suas lideranças, embora às vezes ocultas. Motivá-las e dar instrumentos para se auto-organizarem em prol da educação, é um desafio de não difícil alcance.

As comunidades precisam ser motivadas, orientadas ao avanço e receberem espaços concretos na gestão das unidades escolares, mas para o exercício da democracia direta, que defendemos nesse trabalho.

Esperar pelo poder público fazer tal promoção, por si só, acho que é ingenuidade de nossa parte. Precisamos de lideranças políticas e técnicas com essas concepções. Oxalá que esse trabalho chegue nessas mãos!

Para finalizar esta seção, apresentamos um quadro-síntese dos resultados alcançados com a análise de documentos, e assim termos uma visão parcial ou panorâmica do

que queremos propor através de nosso produto, no capítulo cinco.

QUADRO-SÍNTESE DOS RESULTADOS

Aspectos Analisados	Avanços/ Possibilidades	Limites/ contradições	Caminhos abertos para a Democracia Radical
1- No campo teórico.	Correlação teórica direta entre educação, trabalho e emancipação humana	Necessidade de aprofundamento , revisão e avanços sobre a contradição entre o escrito e o ideal por se fazer.	Propor em uma de suas ações a oferta de uma teorização que motive e instrumentalize nas aspirações de toda comunidade escolar por uma gestão democrática, auto organizada, em uma relação dialógica e não de imposição da “cultura escolar dominante”.
2- Concepção de gestão	Maior Democratização na gestão escolar	Entendimento dos documentos de que a inserção por meio da representatividade comunitária se caracteriza como democracia direta	Há não só um anseio do documento, mas um espaço legal para que mudanças mais progressistas se construam, que não só democratize, mas também descentralize a gestão
3 - Participação	Defende uma participação “equivalente”, ou seja, por aquela que	Ao mesmo tempo se <u>limita</u> no desenvolvimento de um	Entende que já é tempo da rede desenhar e colocar em ação um espaço, um mecanismo, que efetive o que se propõe em seu documento, um espaço concreto

	possui o mesmo valor, qualidade, que possui a mesma força e dimensão.	conceito de participação estratificada, correlacionada a eleição de segmentos representativos.	para o exercício dessa participação ativa, em desafio de redimensioná-la em concepções e ações.
4- descentralização e autonomia institucional	Uma Concepção institucional onde essa esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos e não conformada com modelos pré-existentes	Limita-se na teorização, sem até o momento oportunizar ferramentas, meios, espaços, debates para que as muitas peculiaridades culturais e formativas das comunidades discutam e redesenhem a instituição descentralizando seus processos, esses bem invocados pelos próprios documentos.	Invocam um dos nossos referenciais teóricos, que apresenta o ideal de uma democracia institucional, onde a unidade escolar possua autogoverno e autonomia na busca de respostas. Queremos ofertar um desenho onde a comunidade no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares possua maior poder deliberativo.
5- Instâncias participativas e respectivos	A instância gerencial tem em sua função a	Distanciamento da base popular, por parte dessas instâncias de	Desafia uma ação de permanente reflexão-ação-reflexão, que possa promover a ação social e democrática da escola. Tal

funciona- mentos	possibilidade de colher informações, socializa-las, usá-las como dados em seus planejamentos e encaminhamentos processuais	poder, e dentro da formatação proposta, não se avança na prática do que se escreve.	inserção efetivamente só será possível no funcionamento das instâncias, em uma democracia descentralizadora, emancipatória e realmente autônoma. Propomos um diagnóstico inicial na comunidade de cada unidade escolar.
-----------------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao mesmo tempo em que os documentos que analisamos aspiram por um avanço na prática democrática de gestão, defendendo uma participação “equivalente”, ou seja, por aquela que possui o mesmo valor, qualidade, que possui a mesma força e dimensão, apresentam também a contradição, se limitando nos procedimentos em um conceito de participação estratificada, correlacionada a eleição de segmentos representativos, de uma democracia que tem seu auge na representatividade. Para superar essa habitual prática dicotômica entre teoria e prática, um redesenho de uma política pública é caminho esse que apresentamos necessário em nosso quadro-síntese de resultados. Construir, sob o DNA da coletividade, em passos de democratização e descentralização, um mecanismo impar para cada realidade campesina, e que permitirá um espaço concreto para o exercício da participação ativa da comunidade, inclusive na redimensão contínua de suas concepções, experiências e ações.

Positivamente os documentos, em síntese, apresentam umas concepções onde a instituição possa estar comprometida com a emancipação dos sujeitos e não conformada com modelos pré-existent. Mas limitam-se na teorização, sem oportunizar ferramentas, meios, espaços, debates para que as muitas peculiaridades culturais e formativas das comunidades discutam e redesenhem a instituição desejada, descentralizando seus processos, invocados em certos momentos pelos

próprios documentos. Nossas proposições em análises e caminhos acima sugeridos, voltados à construção, elaborações de pressupostos teóricos e legais para novos espaços, visando ações transformadoras, com a apresentação do nosso referencial teórico, também ora invocado pelos documentos, serão inevitáveis para se atingir essa concepção de gestão democrática direta e descentralizadora defendida nessa dissertação.

5. NOSSO PRODUTO COMO UMA FERRAMENTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ARTICULADA À DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

Avançar no sentido de uma educação com qualidade, entre os instrumentos mais audazes, conta-se: a implementação, a fundo, dos conselhos escolas [...] como maneira de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e o setor público.

Paulo Freire (2000, p.15 - Grifo nosso)

5.1. O PRODUTO EDUCACIONAL COMO EXIGÊNCIA PRÓPRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL

Num mestrado profissional, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um trabalho de conclusão de curso deve ter uma sugestão que possa vir a ser aplicada na temática problematizada e pesquisada, e que no decorrer da proposta venha,

[...] descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, esse trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Essa proposta pode ser nova e inovadora em seu campo prático, uma vez que é amplamente trabalhado nas teorizações sobre a temática da gestão democrática articulada à descentralização administrativa. O novo sempre assusta, amedronta, gera inquietudes e o inovar é sempre desafiador. Mas ambos devem partir de uma visão, de uma percepção, de uma proposição, de uma necessidade ou pergunta sobre a realidade. Mas com certeza realizar algo novo não pode ser algo fechado a procedimentos, a modelos únicos, a inspirações idênticas em cada contexto sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, nosso produto, até por coerência com o referencial teórico adotado, se apresenta apenas como uma ferramenta sugestiva de iniciação às mudanças que possam ser desejadas pela comunidade.

Inovar deve invocar a criatividade, a experimentação que responda favoravelmente as necessidades e desejos diagnosticados nas diferentes realidades comunitárias. A nosso ver não há uma estratégia absoluta, aplicável igualmente, uma receita para se inovar. Mas a ousadia é necessária para propor um caminho inicial, dentre as muitas possibilidades que possam existir, como uma proposta, um *start* para as novas produções, e é o que aqui ousamos fazer com a apresentação desse Produto de nossa dissertação.

5.2. O CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA VIA DESCENTRALIZAÇÃO DE AÇÕES NA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS

Este produto, oriundo de nossas análises, concepções desenvolvidas e registradas nos capítulos anteriores, tem como proposta o estabelecimento de **Conselhos Comunitários de Educação**, em escala de ação mais avançada do existente dentro da rede objeto de pesquisa, e em uma maior ousadia, **Conselhos Distritais**, que participem intensamente do planejamento e executem uma gestão para todo o distrito e ou escola. A intenção é a de favorecer o desenvolvimento de uma gestão significativa no processo educativo nas comunidades campesinas, e de forma ágil, contextual, um desenvolvimento que parta da comunidade para a comunidade.

A efetivação da proposta exigirá a existência e revestimento de um **Conselho Comunitário**, como uma instância deliberativa, fazendo parte do exercício executivo, com as demais instâncias, e não só com um caráter representativo. Um envolvimento de fato, de toda a comunidade local, decidindo em assembleias populares, na elaboração de um projeto político pedagógico, nos planos de ação e projetos de caráter pedagógico, administrativo e de interação social da escola.

O modelo existente de AECs, que se materializa em conselhos escolares, não atende uma gestão democrática radical descentralizada. As razões já foram postas por ocasião da análise dos documentos realizados. Porém, resumidamente, recapitulamos aqui. O modelo de gestão vigente na rede não é eleito por toda comunidade; não possui poder deliberativo; não tem periodicidade sistemática de encontros, de pautas e encaminhamentos que possuem sua origem nas angústias, anseios e demandas da própria comunidade; possuem na sua presidência os diretores de escola ou, no caso das escolas unidocentes, quando possuem Conselhos, são os Pedagogos que atendem periodicamente essas escolas, e que conduzem os processos de decisões na gestão. Enfim, esse modelo não é emancipado e nem autônomo e sim, conduzido em pautas pré-elaboradas e com reduzida capacidade de manifestações transformadoras nos campos dos pressupostos teóricos, nas concepções de cidadania, de gestão, de participação significativa da Comunidade onde a unidade escolar está estabelecida.

Ao contrário do modelo atual, o **Conselho Comunitário** de educação que propomos, é um modelo sob os pressupostos da gestão democrática radical descentralizada, defendido pelo referencial teórico que aqui adotamos. É uma ferramenta de real exercício de cidadania, no que diz respeito à gestão escolar, mas que não se limitará só à gestão administrativa. As tomadas de decisões terão como embasamento a cultura, as necessidades formativas, os sonhos, os ideais coletivos da comunidade, dentre outros. Tal ação-reflexão-ação, que permeará esse processo, será uma escola de exercícios aplicáveis as outras demandas sociais da comunidade, sob as peculiaridades e particularidades de cada comunidade, ou Distrito. Ou seja, as tomadas de decisões comunitárias em outros segmentos de sua produção social, poderão se apropriar da experiência desse exercício de gestão no âmbito escolar.

Por meio do **Conselho Comunitário de Educação**, todos, desde o corpo docente, administrativo e de apoio de uma escola, até o mais humilde campesino, terão a oportunidade de trabalharem no processo ensino-aprendizagem para uma real e ativa prática da cidadania. Não só os estudantes se educarão para a prática democrática-cidadã, mas toda a comunidade. Prática cidadã tão inexistente, talvez devido aos tipos de governos paternalistas, que habitualmente usam do argumento da centralização para emitir favores às comunidades, justificando a sua centralização na necessidade comunitária de se ter benefícios. Benefícios esses, que dizem que só o Poder Executivo pode promover. Centralizar para “poder dar” é o engodo, a isca, para manter a comunidade na inércia social, na dependência e sempre de “pires nas mãos”. Governar sobre um povo sem criticidade e participação social é muito mais cômodo e também uma atitude que pode visar o domínio e escravidão aos princípios, sistemas e práticas que interessam a elite que governa.

Com a discussão em torno dos temas que envolvem a vida escolar, dentro de um enfoque fundamentado nas peculiares realidades de cada comunidade, teremos uma administração de corresponsabilidade, coparticipação, cumplicidade comunitária no suprimento de necessidades e tomada de decisões, o que poderá enriquecer o currículo de significatividades e fortalecer o desenvolvimento de todo o processo formativo.

O **Conselho Comunitário Educacional** tornar-se-á um caminho para o fortalecimento da democracia via descentralização da educação de Domingos

Martins, caminho esse que poderá ser referência, ou um embrião, para as tomadas de decisões nas outras dimensões sociais da comunidade.

5.3. A ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL ENQUANTO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICO-RADICAL: UMA PROPOSTA DE MINUTA

O anseio comunitário por maior democracia nos processos decisórios quanto aos rumos da educação do campo em Domingos Martins precisa se concretizar por meio de propostas que favoreçam participação direta, horizontal e deliberativa dos sujeitos em uma instância que garanta este momento.

Nesse sentido, entendemos que é possível apresentarmos um esboço inicial do Conselho Comunitário Educacional, em forma de minuta, para que as nossas ideias ganhem concretude e não fiquem apenas no plano genérico-abstrato.

Em nosso quadro-síntese dos resultados alcançados com a análise de documentos, apresentado na seção 4.5 deste trabalho, identificamos as possibilidades e limites detectados, e apontamos caminhos de uma nova proposição. Tentaremos aqui dar conta desses caminhos propositivos naquela seção.

Lembramos de que essas nossas indicações são sugestivas, uma vez que defendemos que mecanismos e ferramentas devem ter origem, ou adaptação e contextualização em cada comunidade. Não ousamos ter aqui uma fórmula, um modelo único, eficaz e de passos universais para se democratizar e descentralizar gestões escolares. O que segue é apenas um desenho embrionário.

A nossa minuta tentará responder as seguintes questões:

1. Qual a natureza dessa instância que denominamos de Conselho Comunitário Educacional?
2. Qual a abrangência desse Conselho? Ou seja, a qual território ele se refere?
3. Como podemos mobilizar e criar esse conselho?
4. Qual seria sua composição, tendo em vista os compromissos com a democracia radical?
5. Quais as atribuições do Conselho? Ou seja, quais os temas sobre os quais ele poderia deliberar?

6. Por fim, como seria o seu funcionamento, tendo em vista o compromisso de expressar, em relação à(s) escola(s) e ao poder público, as vontades coletivas das comunidades?

Diante disso, a nossa minuta terá a seguinte estrutura:

Título 1 - Justificativa e Natureza do Conselho Comunitário Educacional

Título 2 – Abrangência territorial do Conselho

Título 3 - Mobilização e criação do Conselho

Título 4 – A composição do Conselho

Título 5 – As atribuições do Conselho

Título 6 – O funcionamento do Conselho

Na próxima seção, vamos enumerar, em forma tópicos, algumas indicações importantes sobre cada um desses títulos. Tais indicações resultam das reflexões que fizemos nesta dissertação e a partir do nosso referencial.

5.4. CAMINHOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL

O que este produto objetiva de forma resumida, é dar uma possibilidade de instrumentalização sistemática para contribuir com a construção de um pensar e um agir que favoreçam a democracia institucional, onde a unidade escolar possua autogoverno e autonomia na busca de respostas.

Queremos ofertar indicativos possíveis que ajudem na elaboração de um desenho onde as comunidades são as protagonistas no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares, e assim possuam maior poder deliberativo. Para tanto, visitar e dialogar com as concepções de gestão sobre a ótica de nosso referencial teórico se faz necessário à fidelidade do presente proposto.

5.4.1. Indicativos sobre o Título 1 - Justificativa e Natureza do Conselho Comunitário Educacional

- justifica-se a implantação de um Conselho Comunitário Educacional em comunidades campestres e que distam do centro gestor público das políticas

educacionais, pelo fato de que é a sociedade local que deve traçar caminhos para caracterizar sua própria identidade;

- a comunidade local não pode ser refém de políticas públicas de gabinete, por espécie de “iluminados” que traçam caminhos, metas, mecanismos que devem ser aplicados às suas comunidades, sem que essas sejam protagonistas de seus reais e significativos interesses;
- além do mais, respostas mais imediatas, que possibilitem a exploração das potencialidades locais, serão mais efetivas e eficazes, pelo fato de buscarem respostas e motivações na própria estrutura social da comunidade;
- a natureza do Conselho está na mobilização social, e na busca de fazer valer sua cultura, pressupostos conceituais, concepções e anseios da própria comunidade;
- distingue sua natureza dos demais existentes pela sua característica peculiar, que: é popular, é participativo, é deliberativo, é horizontal, é descentralizado; é autônomo e emancipado em seus planos, ideais em ações;
- entende-se que não há como as comunidades encontrarem respostas às necessidades pelas formas que sejam invasivas, verticalizadas ou por ingerências de terceiros sobre comunidade.

5.4.2. Indicativos sobre o Título 2 - Abrangência territorial do Conselho

- dentro da realidade Campesina Martinense possuímos comunidades escolares dentro dos Distritos;
- a princípio, indicamos a formação do **Conselho Comunitário Escolar** para Unidades escolares em suas respectivas comunidades;
- temos uma relativa estrutura social dentro dos territórios das comunidades, na dimensão eclesiástica, cultural, produção rural, escolar, dentre outras. Essas estruturas dentro de cada comunidade, também caracterizam os territórios de atuação;
- Identificar tais estruturas é essencial para delimitar o território onde esse **Conselho** deve atuar;

- em primeira instância a comunidade no entorno das unidades escolares, deve ser o primeiro campo de abrangência;
- uma segunda possibilidade, em um desafio maior, é a composição de Conselhos Distritais, espécie de uma federação das comunidades dentro de um Distrito;
- acreditamos que depois de se estruturar os Conselhos em cada comunidade, esse passo Distrital pode ser ambicionado;
- as escolas Unidocentes devem fazer parte da comunidade mais próxima ou onde os estudantes são mais provenientes.

5.4.3. Indicativos sobre o Título 3 - Mobilização e Criação do Conselho

5.4.3.1. O diagnóstico para a mobilização e criação do conselho

- É necessário de início um diagnóstico para captarmos a visão que a comunidade possui sobre como se dá na atualidade o trabalho escolar como um todo;
- dessa forma teremos um processo participativo no registro da percepção coletiva, onde a diversidade de concepções poderá fornecer uma visão mais holística do processo escolar formativo na comunidade dos camponeses;
- captar fidedignamente essa percepção comunitária será de fundamental importância na elaboração de outros passos no plano de ação comunitária;
- compreender como é para a comunidade o estado em que encontra a escola, a rede e as relações entre as instâncias que incidem sobre a comunidade, e como projetaria sua escola e essas relações, é estar de posse de informações que trazem riquezas que poderão ser sistematizadas nos momentos de análise do material coletado;
- com esse primeiro passo, se evitarão informações colhidas por terceiros, ou que talvez possam estar sob poder centralizador, e até manipulador, levando a dependência de informações desse poder para se efetuar intervenções na comunidade;
- deve-se diagnosticar pela comunidade, e assim, promover uma construção de conhecimentos na coletividade, que a permita avançar qualitativamente a partir dela

mesma;

- perguntas básicas, em um formulário, e/ou usado em entrevistas poderão auxiliar a entender o real e o desejado: O que entende sobre gestão escolar democrática e descentralizada? Como a gestão escolar funciona? Quais ações (alterações, mudanças, adaptações, enriquecimentos) poderiam ser realizadas para a melhoria da gestão escolar? Quando (em que ocasião) a comunidade participa ativamente, com condições de mudança de rumos na vida escolar? Quem poderia auxiliar para que a gestão escolar correspondesse com as expectativas da comunidade? Com que tipo de recurso (físico, material, político, de articulação, de iniciativas...) poderíamos melhorar a gestão escolar de forma que a escola tivesse maiores traços da identidade de sua comunidade? Como uma inovação na forma de se fazer a gestão escolar poderá favorecer a autonomia, emancipação e participação direta da comunidade sobre a escola? Por que se deve deixar como está, ou, por que se deve mudar o modelo de gestão escolar? Há na comunidade algum tipo de recurso, ferramenta, de experiência, ou fato em qualquer outra dimensão, que poderia ser mais explorada a favor da escola? Alguma pergunta que você gostaria de fazer? Alguma colocação, afirmação a mais a fazer?;

- estas perguntas diagnósticas podem ocorrer a partir da iniciativa de qualquer cidadão, gestor público, professor, agente escolar ou agremiação comunitária, provocados por essa dissertação e seu produto;

- o momento de realização do diagnóstico pode ser antes ou depois de constituído o Conselho Comunitário Educacional;

- na primeira hipótese, ele pode trazer dados e informações sistematizadas que servirão de justificativa para a constituição da instância de democracia radical;

- na segunda hipótese, ele pode ocorrer como uma das tarefas fundamentais a serem realizadas pelo Conselho após a sua constituição.

5.4.3.2. A organização das informações produzidas com o diagnóstico

- Sugere-se tabular em um quadro, que torne de fácil visualização uma síntese, ou outra ferramenta metodológica que se queira, assinalando: concepções reais e idealizadas; potencialidades e debilidades; ações/objetivos específicos possíveis de

realização; recursos presentes na comunidade (material físico, RH, cultural, outros); situações que só dependem de intervenção interna; situações dependentes de intervenção externa; seguranças e inseguranças, dentre outras categorias de importância para elaborar um plano de ação personalizado à comunidade em foco;

- de posse da organização de informações, e agora com elas bem localizadas em categorias de forma mais visível, sugere-se a realização de uma análise e síntese que permita identificar os melhores caminhos, ações, ferramentas que possam mediar a transformação da realidade, mas sem perder o foco de que deve ser subtraído das informações o anseio e desejo por transformação da realidade, que é da comunidade, e não de uma pequena agremiação ou pesquisadores;

- com os dados produzidos e analisados, sugere-se a realização de um quadro de metas para definir procedimentos em curto, médio e longo prazos no processo desse plano de ação comunitária.

5.4.3.3. A mobilização para a convocação de uma assembleia popular: “Projeto sobre o Conselho Comunitário Escolar”

- Grupo nenhum tem o poder de autonomia na busca de concretização dos anseios e possíveis encaminhamentos até então levantados e sugeridos. Na perspectiva até aqui desenhada, só uma assembleia comunitária é soberana sobre a inovação na gestão escolar desejada;

- nessa assembleia apresentar-se-á o trabalho até aqui realizado, assim como seus pressupostos e concepções motivadoras;

- é essa assembleia que decide se continua o processo ou não. Caso sim, sugere-se que ela encaminhe os itens abaixo:

- * eleição uma comissão para estudar a legislação e propor modificações, tendo em vista o desejado pelo diagnóstico e aprovado pela assembleia;

- * identificação do que se tem na legislação e o que pode ser potencializado, sugerindo minutas de adequações. Importante que se tenha nessa comissão alguém que transite bem ou tenha maiores habilidades com legislações;

* retorno a assembleia para aprovação das modificações sugeridas de caráter legal e encaminhamentos;

* a assembleia elege seu **Conselho Comunitário Escolar**, multi representativo de segmentos produtivos existentes, sendo indispensável professores da comunidade ou que atuam na escola, outros recursos humanos que possam ter expertises e habilidades na atuação dialógica de construção social, que estão presentes na comunidade;

- esse conselho terá a primeira tarefa: Solicitar agenda com os poderes públicos (Executivo e Legislativo) a fim de Apresentar os procedimentos da comunidade, encaminhamentos e a proposta para modificações na legislação vigente. Sugere-se apresentar aos poderes públicos, cópia de todos os passos, desde o diagnóstico até o presente momento. Um relato histórico dos procedimentos até aqui.

5.4.4. Indicativos sobre o Título 4 - A composição do Conselho

- O **Conselho Comunitário Escolar** é eleito pela comunidade, por uma Assembleia convocada especificamente para esse fim. Aqui se sugere os seguintes componentes: representantes do segmento público da unidade escola, dentre esses se sugere pessoal de apoio e ou administrativo e não só pedagógico; representantes do corpo docente acima de 14 anos, eleitos pelos demais; representantes dos segmentos: comercial, cooperativas, associações, sindicatos; representantes dos pais de estudantes; Representantes dos professores das Escolas Uni-docente localizadas mais próximo da EEF (Escolas de Ensino Fundamental), onde situa o Conselho Comunitário de Educação.

Cada comunidade regulamentará a melhor composição para o funcionamento de seu Conselho, e chamamos a atenção sobre a importância da paridade entre os segmentos no Conselho. Essa paridade dará maior expressão na democratização real do **Conselho Comunitário**.

5.4.5. Indicativos sobre o Título 5 - As atribuições do Conselho

- Inicialmente, após passos dados para mobilização e criação do **Conselho Comunitário Escolar**, esse deverá elaborar uma minuta de Estatuto (poderá recorrer e adaptar o modelo do documento do MEC: “Manual de Orientação para

Constituição de Unidades Executoras”-1996) e minuta de Regimento interno. Submetê-los a aprovação da assembleia;

- após aprovações pela assembleia, de posse da ata, sugere-se ponderar a conveniência e necessidade de se buscar legalização do Conselho;
- elaborar um quadro atualizado de metas no alcance dos objetivos que submetidas serão à assembleia para serem ajustados e homologados;
- programar formação continuada para conselheiros extensivo à toda comunidade interessada, que permita aprofundamentos referentes a missão, visão, objetivos do Conselho e de outras estruturas da comunidade que agreguem a formação educacional;
- participar deliberativamente no processo da gestão escolar na unidade objeto de sua atuação, em observância do Estatuto, Regimento interno e Plano de ação aprovados pela Assembleia;
- o Conselho terá o papel de promover o *link* entre a comunidade e os Poderes constituídos com suas políticas públicas para o campo da gestão educacional.

5.4.6. Indicativos sobre o Título 6 - O funcionamento do Conselho

O funcionamento do Conselho se dará em três instâncias: A participativa, que se dá pela Assembleia Geral e Popular; a representativa, eleita pela Assembleia, que é o próprio Conselho constituído paritariamente e a Instância Coordenadora Executiva, eleita dentro do Conselho pelos seus membros e definida em sua estrutura em cada realidade das Comunidades escolares.

- Sugere-se que o Conselho Comunitário seja regido periodicamente por uma Assembleia Popular Bimestral em caráter Ordinário, com datas anuais aprovadas pela Assembleia;
- sugere-se a criação de regras para a necessidade de Assembleia Popular Extraordinária;
- sugere-se a elaboração de Estatuto e Regimento Interno norteando todas as relações, atribuições e responsabilidade da entidade e seus signatários;

- sugere-se a elaboração de um Plano Diretor, aprovado sempre na última Assembleia Ordinária do ano, que precede o próximo ano civil. Esse Plano constará os objetivos, sonhos formativos, missão, propostas funcionais, conceitos/concepções e outros encaminhamentos da comunidade para sua escola;
- sugere-se um Conselho Fiscal, composto de no mínimo de três efetivos e três suplentes, que dará maior transparência e fiscalização sistemática, encaminhando seus relatórios à Assembleia Popular.

5.5. SUPERAÇÕES PROPOSITIVAS DESTE PRODUTO

Em uma rápida análise do proposto neste capítulo, mais pontualmente nas seções 5.3 e 5.4, queremos apontar a inovação e superação do proposto em relação a limites da atual estrutura de gestão.

QUADRO DAS INOVAÇÕES E AVANÇOS SUGERIDOS

Atual estrutura	Avanços sugeridos a partir da minuta
Um modelo de gestão, sob pressupostos democráticos, porém, com uma perspectiva de baixa intensidade, que não favorece a inserção crescente da comunidade nos processos participativos.	Tudo nascerá referente ao modelo de gestão a partir de um diagnóstico aplicado à Comunidade no entorno da Unidade escolar. Com tal diagnóstico serão identificados pressupostos, ideias, conceitos, concepções e formas propositivas provenientes da própria comunidade, para ser ou ter estruturas comunitárias.
Desenha-se o modelo de gestão e sua funcionalidade a partir de pressupostos e das concepções técnicas de especialistas e essas introduzidas na comunidade como mecanismo “importado” da gestão escolar.	O desenho de como se encontra e para onde querem ir se dará num processo participativo direto, popular, aberto ao contraditório, dialógico. Através desse passo inicial, passará a ter o registro da percepção coletiva, onde a diversidade de concepções, percepção comunitária é que se tornarão os pressupostos para a construção de uma gestão democrática e descentralizada, para um plano de ação da

	comunidade para a comunidade. Algo não ocorrente no atual modelo de gestão.
Metas, procedimentos e planos de ações são introduzidos ou provenientes de um escopo de normas, metodologias, objetivos, dentre outros, criados sem a participação direta da comunidade local.	Com as informações colhidas, as tabulando e as analisando, se desnudarão as potencialidades e debilidades da Comunidade para uma confecção e estabelecimento de um projeto/plano que tem os conceitos de emancipação, autonomia e democracia radical como pedras angulares. Para superar debilidades e se explorar as potencialidades em direção do proposto, das metas e das ações desejadas, haverá uma auto intervenção comunitária no estabelecimento de ferramentas, mecanismos, onde a comunidade se indaga e se responde em busca de seus ideais. Não há ingerências de terceiros, e assim, escopo de normas, metodologias, objetivos, dentre outros, são criados com a participação direta da comunidade local, sob a observância de preceitos legais, existentes.
Pautas, prazos, tempo-espço escolar e plano de ações são estabelecidos de forma mais verticalizada do que horizontalmente.	Nada se fará nesses quesitos de <i>modus vivendi</i> fora de uma deliberação popular, via Assembleia e sua instância operacional - Conselho Comunitário de Educação . Nada no tempo-espço será proveniente de forças que não sejam avaliadas , votadas, corroboradas pela própria comunidade. Não há pautas importadas e nem prazos que não sejam desenhados

	pela assembleia da Comunidade local. Será sempre da Comunidade indo em direção de seus ideais. É ela que agenda com poderes constituídos, e ela que apresenta propostas. Ela que se estrutura de forma estatutária e regimental.
Há uma dependência política, ideológica e administrativa da gestão central, do <i>staff</i> da rede que tem seu gabinete na sede do Município.	A organização democrática participativa radical dá maior legitimidade para a abertura de um diálogo direto com órgãos públicos, privados e com outras autoridades constituídas.
Há uma representatividade colocada por um grupo menor, sem uma sistematização de procedimentos para sua fixação e com o poder de decisão em si mesmo, que muitas vezes têm tomadas de decisões na contramão da maioria da Comunidade.	O Conselho Comunitário terá uma composição mais popular, ampla e representativa, sempre por ordenança das Assembleias Comunitárias. O poder absoluto funcional dessa instância se encontra nas deliberações da Assembleia comunitária.
Não há um plano diretor para a unidade escolar construído com participação deliberativa da comunidade escolar.	Haverá um plano diretor das ações que será significativo ao sócio-cultural-econômico-ideal formativo-aspirações-sonhos, plano construído com a participação de todos e para todos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Enfim, vale reiterar que a nossa proposta inova, dentro do contexto da gestão da educação de Domingos Martins, no sentido de se ter uma composição mais popular, ampla e representativa em seu Conselho Comunitário, esse sempre por ordenança das Assembleias Comunitárias. O poder absoluto funcional dessa instância, Conselho Comunitário de Educação, se encontra nas deliberações da Assembleia comunitária.

Em constante análise do referencial teórico adotado para uma gestão administrativa radical e direta, referencial que subsidia nossa proposta e nossos comentários

acima, teremos muitas superações ao existente modelo. Será a comunidade aprendendo de si mesma e ensinando a si mesma, no exercício da plena cidadania, em seus direitos e deveres para consigo mesma.

Esse auto processo de ensino-aprendizagem, extensivo a todos, deverá ter uma agenda de formação continuada, onde os conhecimentos objetivados serão elencados pela comunidade e por ela aprovada, na busca da mais alta qualidade e significatividade.

A ação-reflexão-ação comunitária será sempre o caminho para a busca de superar obstáculos e alcançar novos mecanismos e ferramentas que atendam as necessidades que vão surgindo nesse modelo de gestão democrática, descentralizadora, emancipatória e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de famílias, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todos esforços participativos, porém buscando uma substantividade democrática”.

Paulo Freire (2000, p.14)

Entendemos que a presente pesquisa, a esse momento das considerações finais, responde o problema científico levantado: Como pode ser pensada e organizada uma concepção de gestão de Educação do Campo, onde a democratização governamental permita que a auto-organização da comunidade no entorno das unidades escolares seja determinante nesse processo de gestão?

Também entendemos que nosso Objetivo Geral foi alcançado, propor uma maneira de se repensar e, conseqüentemente, provocar uma organização na gestão da Educação Municipal em Domingos Martins/ES, para que a auto-organização das comunidades estejam concretizadas nos processos de democratização e descentralização de ações da Educação do campo martinense.

Na busca por uma resposta à problematização eleita e no atingir de nosso objetivo, procuramos entender o paradigma da gestão descentralizada democrático-participativa e suas contribuições para a gestão auto-organizada da Educação do campo; analisamos a atual gestão vigente na educação no Município de Domingos Martins a partir dos seus documentos oficiais e dos sujeitos que atuam na educação do Município; sugerimos, a partir da análise documental e da bibliografia, um modelo sugestivo como produto dessa pesquisa, que possa promover a participação direta da Comunidade Escolar no Processo de Gestão Escolar. Para tal construção dissertativa, aplicamos a metodologia de análise e síntese bibliográfica e documental, fixando como nosso referencial teórico, a concepção freireana de democratização escolar e de denúncia à gestão centralizada e elitista.

Procuramos no processual de análises e proposições colaborar na possibilidade de uma confecção de propostas de gestão pública, onde a concepção de democracia descentralizadora da gestão escolar, desse de fato às comunidades camponesas, aos distritos municipais, principalmente àqueles que distam muito da sede e da

gestão centralizada, condições de emancipação e autonomia, sob a legalidade, nos encaminhamentos que dizem respeito à gestão escolar.

Acreditamos que tal descentralização em muito auxiliaria, não só a agilidade na busca de respostas às necessidades da comunidade, bem como um modelo emancipatório e popular nas decisões dos rumos estabelecidos pela própria comunidade.

Passaram décadas e décadas desde o início desse movimento emancipatório do trabalhador rural e continuamos no desafio de repensar a ordem social vigente, na busca de harmonizar as nossas necessidades, anseios em articulações com os poderes públicos estabelecidos, a fim de encontrarmos a nossa eficiência e suficiência comunitária e, em particular, para esta pesquisa, do homem do campo em seu processo formativo. Provocar uma reorganização na gestão da Educação Municipal em Domingos Martins/ES, onde a descentralização governamental e auto-organização das comunidades, estejam concretizados nos processos da Educação do campo Martinense, é um desafio à todos que pensam e buscam por uma configuração social que tenha a ver com as peculiaridades e anseios das próprias comunidades camponesas.

Através da análise do desenvolvido nessa pesquisa e no acatar do produto sugestivo, poder-se-á ter o início de um *insight* sobre o processo ensino aprendizagem, incluso o caráter administrativo desse processo, dentre outros, que sustente as raízes, interesses e lutas das comunidades camponesas, invocando, nessa articulação com os governos Municipais, o seu direito por uma educação de qualidade, significativa e também gerida sob essa ótica. No entanto, sem deixar de cobrar o dever do Estado no processo educativo.

Lembramos que desejamos incitar a uma busca de um modelo de gestão escolar não verticalizada e impositiva nas redes educacionais. Logo, qualquer tipo de produto, que possa sair de nossas reflexões não pode ser invasivo, impositivo como verdade única. Partimos da concepção que as comunidades são as mais conhecedoras de seus potenciais e de suas reais debilidades. Elas possuem anseios e necessidades que podem ter respostas afirmativas em si mesmas e motivá-las a uma espécie de auto-organização, ensiná-las à um início de movimentação em favor de si próprias, parece-me um desafio promissor.

Não há dúvidas que cada comunidade/Distrito terá seus peculiares incômodos que gerarão entraves no processo funcional, tanto de ordem qualitativo como quantitativo de respostas. Nada se conseguirá sem conflitos, pois a construção de uma identidade coletiva, assim como uma identidade pessoal, sempre passa por diversas batalhas para serem reconhecidas. Bem sabemos que “os conflitos” se originarão da parte dos gestores dos sistemas, das redes educacionais e também na Comunidade/Distrito. Mas certo estamos, que os “conflitos”, os incômodos, os entraves processuais, devem gerar a busca de alternativas solucionadoras e de maior conforto sistêmico, em caráter democrático e de corresponsabilidade.

Na execução do proposto, sob os pressupostos desenvolvidos e caminhos apontados para uma gestão emancipadora, descentralizada, autônoma e deliberada com a comunidade organizada em assembleias, os confrontos de opinião, de experiências, de visão de mundo, de pluralidade de caminhos possíveis na busca de soluções, potencializarão um achado comprometido com maiores sucessos. A troca plural e multidirecional entre todas as instâncias envolvidas, de experiências e conhecimentos, pode se tornar relevante aos caminhos a serem tomados.

Tentar homogeneizar em uma única forma ou estrutura de gestão todas as diversidades socioculturais, diferenças geográficas, sonhos e anseios coletivos divergentes, dentre outros, não é apenas um desrespeito à identidade de uma coletividade como é também a castração do desenvolvimento significativo, da superação das debilidades e minimização das potencialidades.

Dentro dessa leitura, entendemos que o povo campestre, possui traços personológicos bem característicos, singulares e divergentes dentro de um Município, Estado e País. Ignorar isso é, dentre outros, negar o espaço para que se tenha uma construção de movimentos sociais no modelo da auto-organização comunitária, sob DNA da mesma. Provocar tal reflexão e propor mecanismos, para que tal processo de construção se dê, é um desafio e missão de todos os educadores que prezam pela emancipação do sujeito e da coletividade e, em particular, desafio deste pesquisador e justificativa dessa pesquisa e de seu produto. Certos de que essa reflexão pode gerar ações-reflexões-ações que venham ser incomodas para muitos, também estamos certos que será a possibilidade de um bom início para o desenvolvimento comunitário das zonas rurais de nosso Estado.

A nossa expectativa é que gestores, educadores, líderes comunitários, pais, famílias, responsáveis por células sociais, amantes da democracia, da descentralização governamental, compartilhada com os núcleos comunitários; adeptos de uma educação e formação libertadora de grilhões opressores e castradores do autodesenvolvimento, da emancipação do sujeito e do coletivo, esses possam ter acesso à essas reflexões e sejam provocados, motivados ou desafiados á buscarem seus próprios caminhos de construção emancipatório, autônomo e significativo de sua formação escolar.

Educação, formação para o trabalho, construção do sujeito e do coletivo, avanços sociais significativos, sempre serão frutos de relações, e

“[...] só numa compreensão **dialética** da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade”. (FREIRE, 2000, p.53, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Nova forma de luta pela terra: acampar. **Revista Reforma Agrária**, Campinas, v.15,1985.

ANDREOTTI, A. L. **A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930 – 1964)**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf>. Acesso em: 23 ago.2019.

ARANHA, M. I. **História da Educação**. 2. ed. Ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000, v. I, p. 95-116.

ARRETCHE, M. Mitos da descentralização: maior democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_03.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

BARCELAR, J. **Os Jesuítas. Brasil escola**. Disponível em: <<https://www.historia-brasil.com/colonia/jesuitas.htm/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da educação. **História da educação brasileira**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/revolucao/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CALÇADE, P. **O que mudou na era Vargas?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12648/o-que-mudou-na-educacao-na-era-vargas?>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009, v. 7, n. 1, p. 35-64. ISSN: 1981-7746. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 22 out. 2019.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED/PR, 2005.

DOMINGOS MARTINS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Documento curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos**. Domingos Martins, 2016.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Regimento comum da rede municipal de ensino de Domingos Martins**. Domingos Martins, 2012.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Plano Municipal de Educação de Domingos Martins – PME 2015-2025**. Domingos Martins, 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Lei 2.706/2015, Conselho Municipal de Educação – CME-**. Domingos Martins, 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo. Cortez & Morales, 1979.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e terra, 1984.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1975.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1 ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005. p. 117-140.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

GIOVEDI, V. M. Tese de doutorado **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese de doutorado. PUC de SP, 2012.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <[http://biblioteca ibge.gov.br/visualizacao/livros.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros.pdf)>. Acesso: 20 jul. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Problema; problemática. In: _____. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto alegre: Artmed. p. 85-102.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação - abordagem qualitativa**. São Paulo. EPU, 1986.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MARTINS, Â. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MOREIRA, M. A. **A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês**: processos de (Co-)Construção do Conhecimento Profissional. Braga: Universidade do Minho. 2004. (Tese de doutoramento não Publicada).

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. de. Mestrado Profissional em Educação: Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 25, 2016.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho, 2011, 3. ed. São Paulo: Expressão popular. 2003.

PORTAL EDUCAÇÃO UOL. **Revolução de 1930 e a era Getúlio Vargas**: histórico da educação no Brasil. <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/revolucao/>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

TORRES, C. A.; O'CADIZ, M. del P.; WONG, P. L. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANDER, B. **Políticas públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.



APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

PAULO SÉRGIO REETZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DOMINGOS MARTINS/ ES.**

VITÓRIA/ES

2020

PAULO SÉRGIO REETZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DOMINGOS MARTINS/ ES.**

Produto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos: Uma proposta de minuta do Conselho Comunitário Educacional
Orientador: Prof. Dr. Valter Martins Giovedi

VITÓRIA/ES

2020

SUMÁRIO

1. O PRODUTO EDUCACIONAL COMO EXIGÊNCIA PRÓPRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL	136
2. O CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA VIA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS	137
3. A ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL ENQUANTO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICO-RADICAL: UMA PROPOSTA DE MINUTA	139
4. CAMINHOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL	140
4.1. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 1- JUSTIFICATIVA E NATUREZA DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL	141
4.2. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 2- ABRANGÊNCIA TERRITORIAL DO CONSELHO	141
4.3. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 3- MOBILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DO CONSELHO	142
4.3.1. O diagnóstico para a mobilização e criação do Conselho	142
4.3.2. A organização das informações produzidas com o diagnóstico	144
4.3.3. A mobilização para a convocação de uma Assembleia popular: “Projeto sobre o Conselho Comunitário Educacional”.	144
4.4. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 4- A COMPOSIÇÃO DO CONSELHO	145
4.5. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 5- AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO	146
4.6. INDICATIVO SOBRE O TÍTULO 6- O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO	146
5. SUPERAÇÕES PROPOSITIVAS DESTE PRODUTO	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

NOSSO PRODUTO COMO UMA FERRAMENTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ARTICULADA À DESCENTRALIZAÇÃO DE AÇÕES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

1. O PRODUTO EDUCACIONAL COMO EXIGÊNCIA PRÓPRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL

Num mestrado profissional, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um trabalho de conclusão de curso deve ter uma sugestão que possa vir a ser aplicada na temática problematizada e pesquisada, e que no decorrer da proposta venha,

[...] descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, esse trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Essa proposta pode ser nova e inovadora em seu campo prático, uma vez que é amplamente trabalhado nas teorizações sobre a temática da gestão democrática articulada à descentralização administrativa. O novo sempre assusta, amedronta, gera inquietudes e o inovar é sempre desafiador. Mas ambos devem partir de uma visão, de uma percepção, de uma proposição, de uma necessidade ou pergunta sobre a realidade. Mas com certeza realizar algo novo não pode ser algo fechado a procedimentos, a modelos únicos, a inspirações idênticas em cada contexto sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, nosso produto, até por coerência com o referencial teórico adotado, se apresenta apenas como uma ferramenta sugestiva de iniciação às mudanças que possam ser desejadas pela comunidade.

Inovar deve invocar a criatividade, a experimentação que responda favoravelmente as necessidades e desejos diagnosticados nas diferentes realidades comunitárias. A nosso ver não há uma estratégia absoluta, aplicável igualmente, uma receita para se inovar. Mas a ousadia é necessária para propor um caminho inicial, dentre as muitas possibilidades que possam existir, como uma proposta, um *start* para as novas produções, e é o que aqui ousamos fazer com a apresentação desse Produto de nossa dissertação.

2. O CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA VIA DESCENTRALIZAÇÃO DE AÇÕES NA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS.

“Avançar no sentido de uma educação com qualidade, entre os instrumentos mais audazes, conta-se: a implementação, a fundo, dos conselhos escolas [...] como maneira de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e o setor público”

Paulo Freire (2000, p.15- Grifo nosso)

Percebemos com a análise dos documentos que tratam da gestão escolar no Município em questão, um forte esforço de se abrir espaços maiores para a participação da comunidade escolar nos rumos da gestão da rede municipal. Porém, há o entendimento que essa democratização e ou participação se daria por uma representatividade de segmentos, em um caráter mais consultivo do que deliberativo. Há nos documentos um forte apelo por uma proposta mais progressista, inclusive se apropriando de colocações de nosso referencial teórico, o qual usamos para fundamentar um democracia radical, uma democracia que busca à descentralização de ações, à autonomia e emancipação da comunidade campestre em favor de sua própria formação.

Como professor atuante nessa rede, rede que tem em um dos seus eixos e abordagem, a educação do campo. Como membro dessa rede, estivemos sempre na busca de uma maior deliberação comunitária sobre o processo ensino-aprendizagem da rede em sua forma de gestão. Tanto em nossa prática como Diretor escolar que fomos e como professor que somos, e ainda, como pesquisador em nossas especializações *lato sensu*, sempre esboçamos, defendemos a maior presença deliberativa da comunidade escolar nos processos de gestão, e ainda mais quando essa comunidade de campestres, muito distam da sede decisória das políticas públicas para as unidades escolares.

Assim, este produto, oriundo de nossas análises, concepções desenvolvidas e registradas em nosso trabalho dissertativo de pesquisa e vivência como educador na Educação do campo e em regiões rurais, tem como proposta o

estabelecimento de **Conselhos Comunitários de Educação**, em escala de ação mais avançada do existente dentro da rede objeto de pesquisa, e em uma maior ousadia, **Conselhos Distritais**, que planejem e executem uma gestão para todo o distrito. A intenção é a de favorecer o desenvolvimento de uma gestão significativa no processo educativo nas comunidades campesinas, e de forma ágil, contextual, um desenvolvimento que parta da comunidade para a comunidade.

A efetivação da proposta exigirá a existência e revestimento de um **Conselho Comunitário**, com poder deliberativo, executivo, e não só com um caráter representativo. Um envolvimento de fato, de toda a comunidade local, decidindo em assembleias populares, na elaboração de um projeto político pedagógico, nos planos de ação e projetos de caráter pedagógico, administrativo e de interação social da escola.

O modelo existente de Associações Escolas e Comunidades (AECs), que se materializa em conselhos escolares, não atende uma gestão democrática radical descentralizada nos processos decisórios da escola. As razões já foram postas por ocasião da análise dos documentos realizados. Porém, resumidamente, recapitulamos aqui: O modelo de gestão vigente na rede não é eleito por toda comunidade; não possui poder deliberativo; não tem periodicidade sistemática de encontros, de pautas e encaminhamentos que possuem sua origem nas angústias, anseios e demandas da própria comunidade; possuem na sua presidência os diretores de escola ou, no caso das escolas unidocentes, quando possuem Conselhos, são os Pedagogos que atendem periodicamente essas escolas, e que conduzem os processos de decisões na gestão. Enfim, esse modelo não é emancipado e nem autônomo e sim, conduzido em pautas, muitas vezes pré-elaboradas e com reduzida capacidade de manifestações transformadoras nos campos dos pressupostos teóricos, nas concepções de cidadania, de gestão, de participação significativa da Comunidade onde a unidade escolar está estabelecida.

Ao contrário do modelo atual, o **Conselho Comunitário** de educação que propomos, é um modelo sob os pressupostos da gestão democrática radical descentralizada, defendido pelo referencial teórico que aqui adotamos. É uma ferramenta de real exercício de cidadania, no que diz respeito à gestão escolar,

mas que não se limitará só à gestão. As tomadas de decisões terão como embasamento a cultura, as necessidades formativas, os sonhos, os ideais coletivos da comunidade, dentre outros. Tal ação-reflexão-ação, que permeará esse processo, será uma escola de exercícios aplicáveis as outras demandas sociais da comunidade, sob as peculiaridades e particularidades de cada comunidade, ou Distrito. Ou seja, as tomadas de decisões comunitárias em outros segmentos de sua produção social, poderão se apropriar da experiência desse exercício de gestão no âmbito escolar.

Por meio do **Conselho Comunitário de Educação**, todos, desde o corpo docente, administrativo e de apoio de uma escola, até o mais humilde campesino, terão a oportunidade de trabalharem no processo ensino-aprendizagem para uma real e ativa prática da cidadania. Não só os estudantes se educarão para a prática democrática-cidadã, mas toda a comunidade. Prática cidadã tão inexistente, talvez devido aos tipos de governos paternalistas, que habitualmente usam do argumento da centralização para emitir favores às comunidades, justificando a sua centralização na necessidade comunitária de se ter benefícios. Benefícios esses, que dizem que só o Poder Executivo pode promover. Centralizar para “poder dar” é o engodo, a isca, para manter a comunidade na inércia social, na dependência e sempre de “pires nas mãos”. Governar sobre um povo sem criticidade e participação social é muito mais cômodo e também uma atitude que pode visar o domínio e escravidão aos princípios, sistemas e práticas que interessam a elite que governa.

Com a discussão em torno dos temas que envolvem a vida escolar, dentro de um enfoque fundamentado nas peculiares realidades de cada comunidade, teremos uma administração de corresponsabilidade, coparticipação, cumplicidade comunitária no suprimento de necessidades e tomada de decisões, o que poderá enriquecer o currículo de significatividades e fortalecer o desenvolvimento de todo o processo formativo.

O **Conselho Comunitário Educacional** tornar-se-á um caminho para o fortalecimento da democracia via descentralização de processuais da educação de Domingos Martins, caminho esse que poderá ser referência, ou

um embrião, para as tomadas de decisões nas outras dimensões sociais da comunidade.

3. A ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL ENQUANTO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICO-RADICAL: UMA PROPOSTA DE MINUTA

O anseio comunitário por maior democracia nos processos decisórios quanto aos rumos da educação do campo em Domingos Martins precisa se concretizar por meio de propostas que favoreçam participação direta, horizontal e deliberativa dos sujeitos em uma instância que garanta este momento.

Nesse sentido, entendemos que é possível apresentarmos um esboço inicial do Conselho Comunitário Educacional, em forma de minuta, para que as nossas ideias ganhem concretude e não fiquem apenas no plano genérico-abstrato.

Em nosso quadro-síntese dos resultados alcançados com a análise de documentos, apresentado na seção 4.5 do nosso trabalho de pesquisa, identificamos as possibilidades e limites detectados, e apontamos caminhos de uma nova proposição. Tentaremos aqui dar conta desses caminhos propositivos que apontamos como viáveis.

Lembramos de que essas nossas indicações são sugestivas, uma vez que defendemos que mecanismos e ferramentas devem ter origem, ou adaptação e contextualização em cada comunidade. Não ousamos ter aqui uma fórmula, um modelo único, eficaz e de passos universais para se democratizar e descentralizar gestões escolares. O que segue é apenas um desenho embrionário.

A nossa minuta tentará responder as seguintes questões:

1. Qual a natureza dessa instância que denominamos de Conselho Comunitário Educacional?
2. Qual a abrangência desse Conselho? Ou seja, a qual território ele se refere?
3. Como podemos mobilizar e criar esse conselho?
4. Qual seria sua composição, tendo em vista os compromissos com a democracia radical?
5. Quais as atribuições do Conselho? Ou seja, quais os temas sobre os quais ele poderia deliberar?

6. Por fim, como seria o seu funcionamento, tendo em vista o compromisso de expressar, em relação à(s) escola(s) e ao poder público, as vontades coletivas das comunidades?

Diante disso, a nossa minuta terá a seguinte estrutura:

Título 1 - Justificativa e Natureza do Conselho Comunitário Educacional

Título 2 – Abrangência territorial do Conselho

Título 3 - Mobilização e criação do Conselho

Título 4 – A composição do Conselho

Título 5 – As atribuições do Conselho

Título 6 – O funcionamento do Conselho

Na próxima seção, vamos enumerar, em forma tópicos, algumas indicações importantes sobre cada um desses títulos. Tais indicações resultam das reflexões que fizemos nesta dissertação e a partir do nosso referencial.

4. CAMINHOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL

O que este produto objetiva de forma resumida, é dar uma possibilidade de instrumentalização sistemática para contribuir com a construção de um pensar e um agir que favoreçam a democracia institucional, onde a unidade escolar possua espaço para um modelo de autogoverno e autonomia na busca de respostas.

Queremos ofertar indicativos possíveis que ajudem na elaboração de um desenho, em parceria com o staff da Secretaria Municipal de Educação, onde as comunidades são as protagonistas no exercício direto e autônomo de suas unidades escolares, e assim possuam maior poder deliberativo. Para tanto, visitar e dialogar com as concepções de gestão sobre a ótica de nosso referencial teórico se faz necessário à fidelidade do presente proposto.

4.1. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 1 - JUSTIFICATIVA E NATUREZA DO CONSELHO COMUNITÁRIO EDUCACIONAL

- justifica-se a implantação de um Conselho Comunitário Educacional em comunidades campesinas e que distam do centro gestor público das políticas educacionais, pelo fato de que é a sociedade local que deve traçar caminhos para caracterizar sua própria identidade;
- a comunidade local não pode ser refém de políticas públicas de gabinete, por espécie de “iluminados” que traçam caminhos, metas, mecanismos que devem ser aplicados às suas comunidades, sem que essas sejam protagonistas de seus reais e significativos interesses;
- além do mais, respostas mais imediatas, que possibilitem a exploração das potencialidades locais, serão mais efetivas e eficazes, pelo fato de buscarem respostas e motivações na própria estrutura social da comunidade;
- a natureza do Conselho está na mobilização social, e na busca de fazer valer sua cultura, pressupostos conceituais, concepções e anseios da própria comunidade;

- distingue sua natureza dos demais existentes pela sua característica peculiar, que: é popular, é participativo, é deliberativo, é horizontal, é descentralizado; é autônomo e emancipado em seus planos, ideais em ações;
- entende-se que não há como as comunidades encontrarem respostas às necessidades pelas formas que sejam invasivas, verticalizadas ou por ingerências de terceiros sobre comunidade.

4.2. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 2 - ABRANGÊNCIA TERRITORIAL DO CONSELHO

- dentro da realidade Campesina Martinense possuímos comunidades escolares que estão dentro de todos os sete Distritos;
- a princípio, indicamos a formação do **Conselho Comunitário Escolar** para Unidades escolares em suas respectivas comunidades;
- temos uma relativa estrutura social dentro dos territórios das comunidades, na dimensão eclesástica, cultural, produção rural, escolar, dentre outras. Essas estruturas dentro de cada comunidade, também caracterizam os territórios de atuação;
- Identificar tais estruturas é essencial para delimitar o território onde esse **Conselho** deve atuar;
- em primeira instância a comunidade no entorno das unidades escolares, deve ser o primeiro campo de abrangência;
- uma segunda possibilidade, em um desafio maior, é a composição de Conselhos Distritais, espécie de uma federação das comunidades dentro de um Distrito;
- acreditamos que depois de se estruturar os Conselhos em cada comunidade, esse passo Distrital pode ser ambicionado;
- as escolas Unidocentes devem fazer parte da comunidade mais próxima ou onde os estudantes são mais provenientes.

4.3. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 3 - MOBILIZAÇÃO E CRIAÇÃO DO CONSELHO

4.3.1. O diagnóstico para a mobilização e criação do conselho

- É necessário de início um diagnóstico para captarmos a visão que a comunidade possui sobre como se dá na atualidade o trabalho escolar como um todo;
- dessa forma teremos um processo participativo no registro da percepção coletiva, onde a diversidade de concepções poderá fornecer uma visão mais holística do processo escolar formativo na comunidade dos camponeses;
- captar fidedignamente essa percepção comunitária será de fundamental importância na elaboração de outros passos no plano de ação comunitária;
- compreender como é para a comunidade o estado em que encontra a escola, a rede e as relações entre as instâncias que incidem sobre a comunidade, e como projetaria sua escola e essas relações, é estar de posse de informações que trazem riquezas que poderão ser sistematizadas nos momentos de análise do material coletado;
- com esse primeiro passo, se evitarão informações colhidas por terceiros, ou que talvez possam estar sob poder centralizador, e até manipulador, levando a dependência de informações desse poder para se efetuar intervenções na comunidade;
- deve-se diagnosticar pela comunidade, e assim, promover uma construção de conhecimentos na coletividade, que a permita avançar qualitativamente a partir dela mesma;
- perguntas básicas, em um formulário, e/ou usado em entrevistas poderão auxiliar a entender o real e o desejado: O que entende sobre gestão escolar democrática e descentralizada? Como a gestão escolar funciona? Quais ações (alterações, mudanças, adaptações, enriquecimentos) poderiam ser realizadas para a melhoria da gestão escolar? Quando (em que ocasião) a comunidade participa ativamente, com condições de mudança de rumos na vida escolar? Quem poderia auxiliar para que a gestão escolar correspondesse com as

expectativas da comunidade? Com que tipo de recurso (físico, material, político, de articulação, de iniciativas...) poderíamos melhorar a gestão escolar de forma que a escola tivesse maiores traços da identidade de sua comunidade? Como uma inovação na forma de se fazer a gestão escolar poderá favorecer a autonomia, emancipação e participação direta da comunidade sobre a escola? Por que se deve deixar como está, ou, por que se deve mudar o modelo de gestão escolar? Há na comunidade algum tipo de recurso, ferramenta, de experiência, ou fato em qualquer outra dimensão, que poderia ser mais explorada a favor da escola? Alguma pergunta que você gostaria de fazer? Alguma colocação, afirmação a mais a fazer?;

- estas perguntas diagnósticas podem ocorrer a partir da iniciativa de qualquer cidadão, gestor público, professor, agente escolar ou agremiação comunitária, provocados por essa dissertação e seu produto;

- o momento de realização do diagnóstico pode ser antes ou depois de constituído o Conselho Comunitário Educacional;

- na primeira hipótese, ele pode trazer dados e informações sistematizadas que servirão de justificativa para a constituição da instância de democracia radical;

- na segunda hipótese, ele pode ocorrer como uma das tarefas fundamentais a serem realizadas pelo Conselho após a sua constituição.

4.3.2. A organização das informações produzidas com o diagnóstico

- Sugere-se tabular em um quadro, que torne de fácil visualização uma síntese, ou outra ferramenta metodológica que se queira, assinalando: concepções reais e idealizadas; potencialidades e debilidades; ações/objetivos específicos possíveis de realização; recursos presentes na comunidade (material físico, RH, cultural, outros); situações que só dependem de intervenção interna; situações dependentes de intervenção externa; seguranças e inseguranças, dentre outras categorias de importância para elaborar um plano de ação personalizado à comunidade em foco;

- de posse da organização de informações, e agora com elas bem localizadas em categorias de forma mais visível, sugere-se a realização de uma análise e

síntese que permita identificar os melhores caminhos, ações, ferramentas que possam mediar a transformação da realidade, mas sem perder o foco de que deve ser subtraído das informações o anseio e desejo por transformação da realidade, que é da comunidade, e não de uma pequena agremiação ou pesquisadores;

- com os dados produzidos e analisados, sugere-se a realização de um quadro de metas para definir procedimentos em curto, médio e longo prazos no processo desse plano de ação comunitária.

4.3.3. A mobilização para a convocação de uma assembleia popular: “Projeto sobre o Conselho Comunitário Escolar”

- Grupo nenhum tem o poder de autonomia na busca de concretização dos anseios e possíveis encaminhamentos até então levantados e sugeridos. Na perspectiva até aqui desenhada, só uma assembleia comunitária é soberana sobre a inovação na gestão escolar desejada;

- nessa assembleia apresentar-se-á o trabalho até aqui realizado, assim como seus pressupostos e concepções motivadoras;

- é essa assembleia que decide se continua o processo ou não. Caso sim, sugere-se que ela encaminhe os itens abaixo:

- * eleição uma comissão para estudar a legislação e propor modificações, tendo em vista o desejado pelo diagnóstico e aprovado pela assembleia;

- * identificação do que se tem na legislação e o que pode ser potencializado, sugerindo minutas de adequações. Importante que se tenha nessa comissão alguém que transite bem ou tenha maiores habilidades com legislações;

- * retorno a assembleia para aprovação das modificações sugeridas de caráter legal e encaminhamentos;

- * a assembleia elege seu **Conselho Comunitário Escolar**, multi representativo de segmentos produtivos existentes, sendo indispensável professores da comunidade ou que atuam na escola, outros recursos humanos que possam ter expertises e habilidades na atuação dialógica de construção social, que estão presentes na comunidade;

- esse conselho terá a primeira tarefa: Solicitar agenda com os poderes públicos (Executivo e Legislativo) a fim de apresentar os procedimentos da

comunidade, encaminhamentos e a proposta para modificações na legislação vigente. Sugere-se apresentar aos poderes públicos, cópia de todos os passos, desde o diagnóstico até o presente momento. Um relato histórico dos procedimentos até aqui.

4.4. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 4 - A COMPOSIÇÃO DO CONSELHO

- O **Conselho Comunitário Escolar** é eleito pela comunidade, por uma Assembleia convocada especificamente para esse fim. Aqui se sugere os seguintes componentes: representantes do segmento público da unidade escola, dentre esses se sugere pessoal de apoio e ou administrativo e não só pedagógico; representantes do corpo docente acima de 14 anos, eleitos pelos demais; representantes dos segmentos: comercial, cooperativas, associações, sindicatos; representantes dos pais de estudantes; Representantes dos professores das Escolas Uni-docente localizadas mais próximo da EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), onde situa o Conselho Comunitário de Educação.

Cada comunidade regulamentará a melhor composição para o funcionamento de seu Conselho, e chamamos a atenção sobre a importância da paridade entre os segmentos no Conselho. Essa paridade dará maior expressão na democratização real do **Conselho Comunitário**.

4.5. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 5 - AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO

- Inicialmente, após passos dados para mobilização e criação do **Conselho Comunitário Escolar**, esse deverá elaborar uma minuta de Estatuto (poderá recorrer e adaptar o modelo do documento do MEC: “Manual de Orientação para Constituição de Unidades Executoras”-1996) e minuta de Regimento interno. Submetê-los a aprovação da assembleia;

- após aprovações pela assembleia, de posse da ata, sugere-se ponderar a conveniência e necessidade de se buscar legalização do Conselho;

- elaborar um quadro atualizado de metas no alcance dos objetivos que submetidas serão à assembleia para serem ajustados e homologados;

- programar formação continuada para conselheiros extensivo à toda comunidade interessada, que permita aprofundamentos referentes a missão, visão, objetivos do Conselho e de outras estruturas da comunidade que agreguem a formação educacional;
- participar deliberativamente no processo da gestão escolar na unidade objeto de sua atuação, em observância do Estatuto, Regimento interno e Plano de ação aprovados pela Assembleia;
- o Conselho terá o papel de promover o *link* entre a comunidade e os Poderes constituídos com suas políticas públicas para o campo da gestão educacional.

4.6. INDICATIVOS SOBRE O TÍTULO 6 - O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO

O funcionamento do Conselho se dará em três instâncias: A participativa, que se dá pela Assembleia Geral e Popular; a representativa, eleita pela Assembleia, que é o próprio Conselho constituído paritariamente e a Instância Coordenadora Executiva, eleita dentro do Conselho pelos seus membros e definida em sua estrutura em cada realidade das Comunidades escolares.

- Sugere-se que o Conselho Comunitário seja regido periodicamente por uma Assembleia Popular, bimestral em caráter Ordinário, com datas anuais aprovadas pela Assembleia;
- sugere-se a criação de regras para a necessidade de Assembleia Popular Extraordinária;
- sugere-se a elaboração de Estatuto e Regimento Interno norteando todas as relações, atribuições e responsabilidade da entidade e seus signatários;
- sugere-se a elaboração de um Plano Diretor, aprovado sempre na última Assembleia Ordinária do ano, que precede o próximo ano civil. Esse Plano constará os objetivos, sonhos formativos, missão, propostas funcionais, conceitos/concepções e outros encaminhamentos da comunidade para sua escola;

- sugere-se um Conselho Fiscal, composto de no mínimo de três efetivos e três suplentes, que dará maior transparência e fiscalização sistemática, encaminhando seus relatórios à Assembleia Popular.

5. SUPERAÇÕES PROPOSITIVAS DESTE PRODUTO

Em uma rápida análise do proposto neste capítulo, mais pontualmente nas seções 5.3 e 5.4, queremos apontar a inovação e superação do proposto em relação a limites da atual estrutura de gestão.

Atual estrutura	Avanços sugeridos a partir da minuta
Um modelo de gestão sob pressupostos democráticos, fixado por pensadores, por órgãos, gabinetes, de forma verticalizada, em modelos estáticos que atendem interesses, anseios, ideais diversos, e sem significatividade para a comunidade campesina.	Tudo nascerá referente ao modelo de gestão a partir de um diagnóstico aplicado à Comunidade no entorno da Unidade escolar. Com tal diagnóstico serão identificados pressupostos, ideias, conceitos, concepções e formas propositivas provenientes da própria comunidade, para ser ou ter estruturas comunitárias.
Desenha-se o modelo de gestão e sua funcionalidade a partir de pressupostos e das concepções técnicas de especialistas e essas introduzidas na comunidade como mecanismo “importado” da gestão escolar.	O desenho de como se encontra e para onde querem ir se dará num processo participativo direto, popular, aberto ao contraditório, dialógico. Através desse passo inicial, passará a ter o registro da percepção coletiva, onde a diversidade de concepções, percepção comunitária é que se tornarão os pressupostos para a construção de uma gestão democrática e descentralizada, para um plano de ação da comunidade para a comunidade. Algo não ocorrente no atual modelo de gestão.
Metas, procedimentos e planos de ações são introduzidos ou provenientes de um escopo de normas, metodologias, objetivos,	Com as informações colhidas, as tabulando e as analisando, se desnudarão as potencialidades e debilidades da Comunidade para uma

dentre outros, criados sem a participação direta da comunidade local.	confeção e estabelecimento de um projeto/plano que tem os conceitos de emancipação, autonomia e democracia radical como pedras angulares. Para superar debilidades e se explorar as potencialidades em direção do proposto, das metas e das ações desejadas, haverá uma auto intervenção comunitária no estabelecimento de ferramentas, mecanismos, onde a comunidade se indaga e se responde em busca de seus ideais. Não há ingerências de terceiros, e assim, escopo de normas, metodologias, objetivos, dentre outros, são criados com a participação direta da comunidade local, sob a observância de preceitos legais, existentes e que possam ainda serem criadas.
Pautas, prazos, tempo-espço escolar e plano de ações são estabelecidos de forma verticalizada.	Nada se fará nesses quesitos de <i>modus vivendi</i> fora de uma deliberação popular, via Assembleia e sua instância operacional - Conselho Comunitário de Educação. Nada no tempo-espço será proveniente de forças que não sejam avaliadas , votadas, corroboradas pela própria comunidade. Não há pautas importadas e nem prazos que não sejam desenhados pela assembleia da Comunidade local. Será sempre da Comunidade indo em direção de seus ideais. É ela que agenda com poderes constituídos, e ela

	que apresenta propostas. Ela que se estrutura de forma estatutária e regimental.
Há uma dependência política, ideológica e administrativa da gestão central, do <i>staff</i> da rede que tem seu gabinete na sede do Município.	A organização democrática participativa radical dá maior legitimidade para a abertura de um diálogo direto com órgãos públicos, privados e com outras autoridades constituídas.
Há uma representatividade colocada por um grupo menor, sem uma sistematização de procedimentos para sua fixação e com o poder de decisão em si mesmo, que muitas vezes têm tomadas de decisões na contramão da maioria da Comunidade.	O Conselho Comunitário terá uma composição mais popular, ampla e representativa, sempre por ordenança das Assembleias Comunitárias. O poder absoluto funcional dessa instância se encontra nas deliberações da Assembleia comunitária.
Não há um plano diretor para a unidade escolar, construído com participação deliberativa da comunidade escolar.	Haverá um plano diretor das ações que será significativo ao sócio-cultural-econômico-ideal formativo-aspirações-sonhos, plano construído com a participação de todos e para todos.

Enfim, vale reiterar que a nossa proposta inova, dentro do contexto da gestão da educação de Domingos Martins, no sentido de se ter uma composição mais popular, ampla e representativa em seu Conselho Comunitário, esse sempre por ordenança das Assembleias Comunitárias. O poder absoluto funcional dessa instância, Conselho Comunitário de Educação, se encontra nas deliberações da Assembleia comunitária.

Em constante análise do referencial teórico adotado para uma gestão administrativa radical e direta, referencial que subsidia nossa proposta e nossos comentários acima, teremos muitas superações ao existente modelo. Será a comunidade aprendendo de si mesma e ensinando a si mesma, no exercício da plena cidadania, em seus direitos e deveres para consigo mesma.

Esse auto processo de ensino-aprendizagem, extensivo a todos, deverá ter uma agenda de formação continuada, onde os conhecimentos objetivados serão elencados pela comunidade e por ela aprovada, na busca da mais alta qualidade e significatividade.

A ação-reflexão-ação comunitária será sempre o caminho para a busca de superar obstáculos e alcançar novos mecanismos e ferramentas que atendam as necessidades que vão surgindo nesse modelo de gestão democrática, descentralizadora, emancipatória e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2ª ed. São *Paulo*: Cortez Editora, 2000.

MOREIRA, M. A. **A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês**: Processos de (Co-)Construção do Conhecimento Profissional. Braga: Universidade do Minho. 2004. (Tese de doutoramento não Publicada).