



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

ELIENE BRITO SANTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS EM
UBAÍRA-BA**

Salvador

2024

ELIENE BRITO SANTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS EM
UBAÍRA-BA**

Texto apresentado à Banca do Exame de qualificação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, vinculado à área de concentração Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque.

Salvador

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

S237g Santos, Eliene Brito

Gestão democrática em uma escola do campo: estudo da Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos em Ubaíra - BA / Eliane Brito Santos. – Salvador, 2024.

78 f. : il.

Orientador: Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências e apêndices.

1. Educação rural – Ubaíra (BA). 2. Escolas rurais – Ubaíra (BA). 3. Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos (Ubaíra, BA) – Organização e administração. 4. Educação e Estado – Ubaíra (BA). 5. Gestão Democrática da Escola – Ubaíra (BA). 6. Plano Municipal de Educação – Ubaíra (BA). I. Albuquerque, Jader Cristiano Magalhães de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

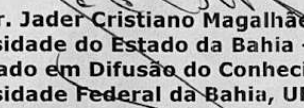
CDD: 370.91734098142


FOLHA DE APROVAÇÃO


**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS
SANTOS UBAÍRA-BA**

ELIENE BRITO SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 23 de julho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidad de La Empresa, UDE, Uruguai


Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona, UB, Espanha

ELIENE BRITO SANTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO:
ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS EM
UBAÍRA-BA**

Texto apresentado à Banca do Exame de qualificação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, vinculado à área de concentração Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristiano Magalhães de Albuquerque
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Eduardo José Ferreira Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo
Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me agraciou com o dom da vida e conduziu-me até aqui. Sua presença me deu forças para prosseguir e permitiu chegar, pois me proporcionou a chave de demonstrar a minha capacidade para a realização deste trabalho que, apesar de árduo, hoje me proporciona orgulho. Muito Obrigada, Deus! A ti toda honra e Glória!

Aos meus familiares, em especial, Esposo: Ronaldo Duarte Leal, Filhos: Geovane Brito Santos e Ronald Benjamim Brito Leal, por entenderem a minha ausência para dedicação aos estudos.

Aos meus pais, Benvenuto Luduvico de Brito (*in memoriam*) e Maria do Carmo Cerqueira Brito, pelas incessantes orações, pelos incentivos e por acreditarem e se orgulharem da minha trajetória de lutas na carreira acadêmica.

Aos meus Mestres, em especial, aos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por me proporcionarem uma amplitude de conhecimento no campo da educação contemporânea.

Por fim, a todos os colegas e amigos que me ajudaram direta ou indiretamente e torceram pelas minhas conquistas.

Com gratidão!

Eliene Brito Santos

RESUMO

A produção deste trabalho tem como foco analisar a efetivação da Gestão Democrática em uma Escola do campo localizada no Município de Ubaíra-BA. Este terá como questão investigativa conhecer como se dá o desenvolvimento do Processo de implantação da Gestão Democrática na Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, à luz do Plano Municipal de Educação, e em específico da meta 19 e suas respectivas estratégias. O objetivo geral é verificar os processos democráticos que norteiam a gestão da escola Aurino Fausto, em estudo, em específico do ponto de vista dos gestores, auxiliares, professores, conselheiros, pais, alunos e comunidade local. Como objetivos específicos propomos identificar o modelo de gestão democrática adotada na Escola, tecendo uma análise sobre a meta 19 do PME, além de examinar em qual medida o olhar da comunidade local vem sendo desenvolvido no contexto da Meta 19 do PME e do Projeto Político-Pedagógico. Justifica-se com isso que, através de estudos assim, pode-se verificar a evolução das ações de políticas públicas nas escolas do campo na perspectiva de trazer benefícios para a comunidade rural e para as unidades escolares localizadas no campo. Para isso, buscaram-se referências nas principais tendências da pesquisa em Educação do Campo e Gestão Democrática da Educação. Neste caso: Roseli Caldart (2009), Maria Dilneia Fernandes (2018), Marcia Toledo (2021), Vitor Henrique Paro (2010; 2013; 2016), José Carlos Libâneo (2004), além de normativas correlatas aos assuntos, bem como outros pesquisadores que discutem a temática. Os caminhos metodológicos assentam-se numa natureza aplicada exploratória e descritiva, através de uma abordagem qualitativa e procedimentos voltados para a análise documental, de campo e estudo de caso. Por fim, o resultado desta pesquisa demonstrou as concepções de gestão democrática vivenciadas no contexto da escola. Neste sentido, os achados afirmam que, em parte, os resultados encontrados dialogam com os referenciais teóricos estudados. Concluimos, afirmando que tais atividades são desafiadoras e, por isso, tornam os achados destes trabalhos ainda mais relevantes, pois, através dos resultados desta pesquisa, outros atores escolares poderão refletir sobre as diversas contribuições que podem oferecer para a qualidade na educação pública do campo.

Palavras-chave: Educação; gestão democrática; Plano Municipal de Educação; educação do campo; administração escolar.

RESUMEN

La producción de este trabajo se centra en analizar la implementación de la Gestión Democrática en una escuela rural ubicada en el Municipio de Ubaíra-BA. Esta pregunta de investigación será comprender cómo se desarrolla el proceso de implementación de la Gestión Democrática en la Escuela Municipal Aurino Fausto dos Santos, a la luz del Plan Municipal de Educación, y específicamente la meta 19 y sus respectivas estrategias. El objetivo general es verificar los procesos democráticos que guían la gestión del colegio Aurino Fausto, objeto de estudio, específicamente desde el punto de vista de directivos, asistentes, docentes, orientadores, padres de familia, estudiantes y comunidad local. Como objetivos específicos, nos proponemos identificar el modelo de gestión democrática adoptado en la Escuela, analizando la Meta 19 del PME, además de examinar en qué medida se ha desarrollado la perspectiva de la comunidad local en el contexto de la Meta 19 del PME y la Proyecto Político- Pedagógico. Esto justifica que, a través de estudios como este, sea posible verificar la evolución de las acciones de política pública en las escuelas rurales con miras a traer beneficios a la comunidad rural y a las unidades escolares ubicadas en el campo. Para ello se buscaron referentes en las principales tendencias de investigación en Educación Rural y Gestión Democrática de la Educación. En este caso: Roseli Caldart (2009), Maria Dilneia Fernandes (2018), Marcia Toledo (2021), Vitor Henrique Paro (2010; 2013; 2016), José Carlos Libâneo (2004), además de normativa relacionada con las materias, así como otros investigadores que discuten el tema. Los caminos metodológicos se basan en un carácter exploratorio y descriptivo aplicado, a través de un enfoque cualitativo y procedimientos orientados al análisis documental, de campo y de estudio de caso. Finalmente, el resultado de esta investigación demostró las concepciones de gestión democrática vividas en el contexto escolar. En este sentido, los hallazgos afirman que, en parte, los resultados encontrados están en línea con los referentes teóricos estudiados. Concluimos afirmando que este tipo de actividades son desafiantes y, por lo tanto, hacen aún más relevantes los hallazgos de estos trabajos, ya que, a través de los resultados de esta investigación, otros actores escolares podrán reflexionar sobre los diversos aportes que pueden ofrecer a la calidad de la educación pública en el campo.

Palabras clave: Educación; gestión democrática; Plan Municipal de Educación; educación rural; administración escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos	44
Quadro 1	Fundamentos Metodológicos da Pesquisa	41
Quadro 2	Abordagens correspondentes à gestão democrática da educação, descritas no PPP	47
Quadro 3	Análise das estratégias da Meta “19” do PNE e Meta “19” do PME de Ubaíra-BA	49
Quadro 4	Quadro de apresentação	54
Quadro 5	Quadro de questionário	54
Quadro 6	Compilação dos dados coletados da escola	56
Quadro 7	Questionário fechado	59
Quadro 8	Quadro demonstrativo de resultados - comunidade escolar estendida.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
CMAFS	Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos
CNE	Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DOE	Diário Oficial do Estado
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Antigos pela Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores

MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OPNE	Observatório do PNE
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDDE	Programas Dinheiro Direto nas Escolas
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROAM	Coordenação de Programas Especiais
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SASE	Secretaria de Articulação entre os Sistemas de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEx	Unidades Executoras
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Implicações da Autora	10
1.2 A gestão democrática no PNE 2014-2024	10
1.3 Particularidades da gestão democrática em uma escola do campo	14
1.4 Questão norteadora e objetivos	21
1.5 Justificativa da Pesquisa	21
1.6 Classificação metodológica	22
1.7 Organização da dissertação	23
2 A GÊNESE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL	25
2.1 Articulação entre Educação e a Democracia no Brasil	25
2.2 Educação e Democracia numa Perspectiva de Estado Educador	29
2.3 Educação do Campo no Brasil: um breve histórico .	32
2.3.1 A Educação como espaço de disputa.	35
3. METODOLOGIA	4f
3.1 Percursos metodológicos adotados	41
3.2 Aproximação do objeto de estudo	42
3.3 Universo de pesquisa e marcos legais	43
3.4 Participantes da pesquisa	44
3.5 Aprovação no comitê de ética da UNEB	45
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
4.1 Primeiros Passos da pesquisa - Análise documental	46
4.2 A pesquisa envolvendo funcionários - Questionários	52
4.2.1 Perfil e falas da equipe de funcionários: diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores e técnico administrativo.	53
4.3 Fala dos funcionários	55
4.3.1 Entrevista semiestruturada - equipe de funcionários	57
4.4 Comunidade escolar ampliada (alunos, pais, representante da comunidade local, representante do caixa escolar)	58
4.4.1 Perfil e falas de Comunidade escolar ampliada	58
4.4.2 Entrevista semiestruturada - alunos	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES	72

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma abordagem acerca do impacto da participação da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, técnicos administrativos, auxiliares, alunos) e comunidade local (pais ou responsáveis, representantes de conselhos e/ou outras representações da sociedade civil organizada) no processo de Gestão Democrática na Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, de Ubaíra-BA.

Em conformidade com Vargas (2022), a educação escolar apresenta como característica a constante busca de alternativas para o retorno de suas origens a fim de gerar melhores condições de vida, a redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

No que se refere ao espaço rural, a referida autora afirma que é esta educação escolar que promove um processo de transformação e valorização do espaço rural dos estudantes. Ainda nesse contexto da busca de alternativas para a geração de melhores condições de vida e redução das desigualdades, Vargas (2022) afirma que se faz necessária a participação e o apoio das famílias à gestão da escola. Afirmando, portanto, que a gestão democrática trabalha com isso e que o gestor precisa atuar com o professor, equipe pedagógica e funcionários para juntos produzirem as propostas da escola.

Conforme Libâneo (2004), os profissionais que trabalham na escola precisam desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar da gestão da escola. Para isso, o autor apresenta as competências necessárias, a saber: desenvolver interação entre professor e aluno, promover a participação ativa em grupos de trabalhos e discussões dentro do ambiente escolar, desenvolver a capacidade de liderança entre os educandos, tomar decisões sobre os problemas e dilemas da escola, conhecer conteúdos da discussão para ser participante ativo, participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Sendo assim, Libâneo (2004) apresenta alguns campos de conhecimento sobre os quais professores e pessoal técnico administrativo precisam estar muito bem informados, que são: as legislações, os planos e diretrizes oficiais e as normas e rotinas organizacionais.

E, fundamentados nesses direcionamentos, é que propomos o estudo de uma escola municipal do campo, no município de Ubaíra-BA, a fim de conhecermos o nível de participação da comunidade escolar e local nas ações que norteiam o universo das políticas públicas educacionais no âmbito deste segmento, no referido município.

Nesse sentido, antes de iniciar o desenvolvimento deste trabalho, relatarei brevemente

um marco no meu percurso profissional para que o leitor entenda as razões que me motivaram à construção desta dissertação.

1.1 Implicações da Autora

Para mim, estudar a “escola no campo” significa construir um conhecimento científico que contribua para a melhoria desta modalidade de ensino que, até os dias de hoje, é realidade na formação educacional de milhares de crianças brasileiras. No meu caso, ao ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a série), nomenclatura da época, estudei em escolas do campo multisseriadas. Estas eram estruturadas com apenas uma sala de aula e as atividades eram desenvolvidas entre diversos conteúdos e alunos de diversas idades localizadas na comunidade rural.

Outra passagem que marca minha lembrança nesse espaço de construção do conhecimento foi ter a minha mãe como professora. Na época, década de 1980, a formação mínima para lecionar era a 5^a série, e na comunidade ela era a única com esse nível de escolaridade. Com isso, a classe multisseriada acontecia na sala da casa em que morávamos.

Além desses acontecimentos, a minha primeira experiência como professora, em 1998, foi ministrar aulas para jovens e adultos em escolas do campo. E, anos mais tarde, em outras escolas, também de turmas multisseriadas.

Por fim, em 2013, tive a oportunidade de conhecer a realidade da Educação Municipal de Ubaíra, quando assumi o cargo de Secretária Municipal de Educação, o qual me oportunizou fazer parte da construção de currículos e normativas com a colaboração de vários profissionais das diversas escolas no âmbito municipal e, dentre essas, conheci de perto as realidades das 36 (trinta e seis) unidades de Escolas do campo no município.

Diante do exposto e buscando contribuir para o cumprimento das normativas (vigentes) correlatas à gestão democrática em escolas do campo, no município de Ubaíra-BA, estudarei a Escola Municipal Aurino Fausto Santos. Para isso, este trabalho será conduzido conforme o descrito nesta parte introdutória, que apresenta o contexto e principais normativas para efetivação da gestão democrática nas escolas do campo, bem como: características, delimitações, objetivos, questões norteadoras, justificativas, classificação metodológica e organização para realização desta pesquisa.

1.2 A gestão democrática no PNE 2014-2024

O atual Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) entrou em vigor por homologação da Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, que estabelece em seu art. 2º, especificamente no inciso VI, como uma das diretrizes do PNE, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2014, p. 1). Em seu art. 9º, determina que a gestão democrática da educação pública seja disciplinada nos seus respectivos âmbitos de atuação.

[...] Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014, p. 2).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano instituído legalmente, em atendimento à Constituição Federal de 1988, construído por meio de diretrizes e estratégias que estabelecem 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024. Esta lei tem o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda a população brasileira (Observatório do PNE, 2020).

A meta 7 desse plano propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, para isso, na estratégia 7.4, a gestão democrática é referenciada como uma das dimensões que devem ser fortalecidas para a melhoria contínua da qualidade de educação.

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (Brasil, 2014, p. 7).

Nessa mesma direção, a estratégia 7.16 prevê apoio técnico e financeiro da gestão para garantir a participação da comunidade escolar na aplicação e planejamento dos recursos com visão na transparência e no desenvolvimento da gestão democrática.

[...] apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência

direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014, p. 8).

Observa-se que para se alcançar a melhoria dos resultados educativos estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), faz-se necessária a aplicação de recursos. E a gestão democrática é fator preponderante no que tange à aplicação dos recursos da escola. Conforme o documento *Planejando a Próxima Década*, cabe aos gestores dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo às secretarias de educação ou órgãos específicos, em colaboração com os conselhos e fóruns de educação, a adoção de mecanismos, processos e ações para estruturar uma metodologia e uma agenda de trabalho que favoreçam os processos de participação e de decisão coletivos (Brasil, 2014).

Ainda conforme Pena, Castilho e Borges (2021), a gestão democrática da educação pública consiste em um princípio importante a ser observado na implementação de políticas públicas que têm seu fundamento na participação coletiva em assuntos educacionais referentes não apenas à gestão da educação nacional e à sua organização, mas também à qualidade do ensino de forma mais ampla.

Outra meta que contempla a implementação da gestão democrática no PNE (2014-2024) é a meta 19, que diz:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 14).

Vale ressaltar, ainda, as estratégias previstas nessa Meta 19 do PNE (2014-2024) que, de forma direta ou indireta, destinam-se a promover a gestão democrática da educação:

19.1: estabelece a prioridade de recursos da União à educação para os estados admitindo a participação da comunidade escolar, a nomeação de diretores das escolas;

19.2: visa formação e apoio (transporte, espaço físico) aos conselhos Fundeb, de alimentação escolar, e outros que acompanham as políticas públicas educacionais;

19.3: incentiva criação de Fóruns Permanentes de Educação, visando a coordenação de “conferências municipais, estaduais e distrital”;

19.4: estimula o fortalecimento das associações de pais e grêmios estudantis;

19.5: estimula a constituição de conselhos escolares e os conselhos

municipais de educação;

19.6: incentiva, à participação e à consulta de familiares, alunos e profissionais da educação, na construção dos currículos escolares, projetos político pedagógicos, regimentos escolares e planos de gestão escolar;

19.7: Fortalece a autonomia de gestão financeira, pedagógica e administrativa nas escolas.

19.8: prever desenvolvimento de programas para a formação de gestores e de diretores (Brasil, 2014).

Conforme o documento *Planejando a Próxima Década*, o monitoramento e a avaliação das metas do PNE (2014-2024) serão competência do Ministério da Educação (MEC), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (FNE). E que estados do Distrito Federal e municípios possuem responsabilidades semelhantes, com isso devem prever e determinar estruturas, processos, mecanismos e momentos estratégicos para a realização das avaliações (Brasil, 2014).

Nesse sentido, cada ente federativo deverá estabelecer uma estrutura própria de acompanhamento e avaliação, visando contribuir para a maior organicidade das políticas educacionais.

O Observatório do PNE 2020, realizado por todos pela educação, desenvolve um projeto que monitora, acompanha e transmite os atuais dados da educação brasileira, dando transparência aos estados brasileiros e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais. Esse observatório oferece informações e dados a fim de subsidiar consultas e acompanhar a execução das estratégias para o cumprimento das 20 metas do PNE (2014-2024). Sobre a Meta 19, gestão democrática, esse documento apresenta como objetivo 1 da meta a garantia da gestão democrática da educação até 2016. Isso significa envolver os profissionais de educação e toda comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico, associação, grêmios, conselhos e fóruns, nomeação de diretores em observância ao critério de técnicas de mérito e desempenho e consulta pública da comunidade local Observatório do PNE (OPNE, 2020).

Ao analisarmos o acompanhamento dos resultados parciais do referido observatório, pode-se constatar que, das 20 das metas do PNE (2014-2024), apenas as metas 4, que trata da educação especial/inclusão; 15, que se refere à formação de professores; meta 18, que trata do plano de carreira docente; meta 19, que se centra na gestão democrática; e meta 20, que trata do financiamento da educação, não apresentam nenhum resultado parcial (OPEN, 2020).

Isso significa dizer que, após 9 anos de aprovação do PNE (2014-2024), as ações que

democratizam o sistema educacional ainda estão para serem concretizadas. Isso porque, para que ocorra a efetivação das metas supracitadas (4, 15, 18, 19 e 20), faz-se necessário um processo de participação da comunidade escolar e local. Como afirma Soares (2012), a democracia na sociedade moderna surge com a participação dos cidadãos na vida pública ou na vida comum, pressupondo a comunicação entre Estado e seus cidadãos. Para o autor, as questões governamentais correspondem às reflexões dos próprios cidadãos. Nesse sentido, entende-se que a democracia se consolida a partir da ação efetiva das instituições democráticas e do papel dos cidadãos exercidos no contexto do espaço público e da sociedade civil.

Ainda neste contexto, vale refletir em Paro, quando denomina de *situação precária do ensino público*, ao tempo que induz à busca de alternativas, uma vez que, para ele, o saber é considerado algo desejável, do ponto de vista social, no sentido de qualidade de vida da população. Para isso, ele aponta a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da Escola para que ela ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Para o autor, não basta ter presente a participação da população na Escola, é preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (Paro, 2016).

Por fim, considera-se urgente um novo modelo de gestão pública em movimento, inclusive na educação, baseado em princípios que podem se confrontar aos ideais que norteiam a gestão democrática, no que tange ao cumprimento das Leis que normatizam a prática da Gestão democrática. Santana e Schmitz (2012) propõem uma reflexão a respeito do estabelecimento das leis e normas, denominando esse processo de “intenção política”. Para as autoras, isso não basta, as mesmas defendem como necessidade a preocupação com a forma de operacionalizá-las, implantá-las e consolidá-las, isso porque, perceber obstáculos na realização das intenções políticas, neste caso, democratização da Gestão Escolar, exige a atuação de políticas adequadas que ajudem a levar aos resultados desejados.

1.3 Particularidades da gestão democrática em uma escola do campo

Considerando que a gestão democrática está ligada à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, Toledo (2021) afirma que a gestão escolar democrática é uma gestão de participação efetiva, na qual as decisões são compartilhadas com todos os segmentos – pais, educadores, educandos e demais atores participantes da comunidade.

Promover a gestão democrática de escolas requer um olhar especial para as diferenças existentes nas localidades escolares. Isto porque, ainda conforme Toledo (2021), a escola, seja no campo ou rural, possui especificidade organizativa além de uma cultura própria e, como tal, deve contar com um processo de gestão eficiente.

Sendo assim, a escola não pode se abster da administração. Como afirma Paro (2010), a escola deve ser entendida como atividade natural humana, e que se utiliza de forma racional de recursos materiais e humanos para alcançar fins e objetivos, tendo presente o caráter necessariamente democrático da educação para a formação de personalidades humano-históricas.

Diante do exposto, pretende-se evidenciar as particularidades de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um processo efetivamente democrático. E, nesse contexto, estudaremos como se deu a implantação da gestão democrática em uma escola do Campo no município de Ubaíra-BA. O que pode ter reflexos importantes para a compreensão deste mesmo processo em outras escolas deste e de outros municípios. Tal iniciativa deu-se por entendermos que há a necessidade de estudarmos a educação do campo no município, uma vez que a predominância da comunidade educacional do município de Ubaíra centra-se na área rural, conforme dados (QEdu, 2023). Atualmente o município atende em 38 unidades escolares (etapa infantil das séries finais do fundamental II), sendo destas, apenas 7 unidades localizadas na Zona Urbana, e as outras 31 unidades atendendo às demandas dos diversos vilarejos rurais, ou seja, escolas do campo.

Já no contexto Nacional, Santos (2017) afirmou que, apesar de o Brasil ser considerado um país economicamente agrário, houve retardamento, por parte do Estado, na garantia de recursos para a educação rural. Sendo que os primeiros recursos contemplados estão constitucionalizados no art. 156 da Constituição de 1934; em seguida, no artigo 168, inciso III, da constituição de 1946, onde foi transferida a responsabilidade pela educação da população campesina aos empresários agrícolas; e depois, na Constituição de 1961, apesar da aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação, continuou sendo negada a existência da diversidade no meio rural.

Em continuidade aos estudos de Santos (2017), observou-se que, entre os anos de 1950 e 1960, esse processo culminou com o aumento das contradições sociais, políticas e econômicas no país, o que culminou com os movimentos sociais no campo.

Logo, em 1971, em decorrência desse contexto, surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Este aprova Diretrizes e Prioridades para o período de 1972 a 1974,

sendo contemplados programas e estratégias para o desenvolvimento agrícola no país (Brasil, 1971a). Em sequência, em decorrência do grande índice de analfabetismo brasileiro, foi aprovado o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), com a proposta de concentrar esforços e recursos para a erradicação do analfabetismo, definindo então interveniência do Governo Federal com a colaboração efetiva da comunidade em ações que contemplavam as seguintes etapas de educação: ensino primário, ensino médio e ensino superior, além de ações permanentes (Brasil, 1973).

Posterior a isso, em 1985, com o aumento da participação popular e dos movimentos sociais no cenário brasileiro, vivenciou-se a redemocratização no país. Ainda conforme Santos (2017), foi nesse contexto de efervescência da mobilização popular que foi promulgada a Constituição de 1988, e, pelo fato de possibilitar a participação dos sujeitos na elaboração de políticas públicas, foi considerada por muitos a constituição cidadã. Tal conquista promoveu o direito de “TODOS” à inclusão educacional quando estabelece:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nesse sentido, pode-se inferir que o processo educacional se universalizou como ‘DIREITO’ de ‘TODOS’ e DEVER do ESTADO e da FAMÍLIA, abrindo-se as portas para que todos os cidadãos participassem democraticamente das construções de políticas públicas para a promoção do desenvolvimento humano, incluindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A partir daí, a educação no campo conquistou alguns direitos sociais garantidos e institucionalizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) que destaca, no artigo 28, a educação rural como garantia à população camponesa e, a partir dessa legislação, os movimentos sociais do campo vêm reivindicando seus direitos, evidenciando a urgência da organização da Educação do Campo pública no Brasil (Santos, 2017).

Sabe-se que, no Brasil, muitas escolas rurais ainda funcionam com salas multisseriadas e que algumas não contam com internet, redes de esgoto, coleta de lixo, água tratada. A maioria não dispõe de biblioteca, refeitório, área recreativa, laboratório de informática ou outros. Além disso, a infraestrutura é precária e possui apenas um banheiro

com instalações frágeis que muitas vezes nem funcionam (Toledo, 2021).

Nesse contexto, vale refletir com Martins (2012), quando ressalta a necessidade da participação dos estudantes e da comunidade local na formulação das políticas educacionais. Para o autor, diante da realidade das escolas do campo, com as características destacadas anteriormente, faz-se necessária a proximidade dos diversos sujeitos, uma vez que pertence à comunidade a vida concreta dos espaços materiais, e que tais realidades podem favorecer os processos de auto-organização bem como a organização dos estudantes em torno do trabalho, e isso já favorece a implementação do processo de participação estudantil.

Assim, Toledo (2021) propõe que a educação do campo deve ir muito além de uma proposta pedagógica e do direito à educação que todo cidadão tem garantido em legislações. Para a autora, a educação precisa ser associada à visão do campo, ao desenvolvimento e ao desempenho que o meio rural representa na sociedade brasileira.

Ao referir-se às garantias do direito à educação do campo, trazido pela autora, vale enfatizar que tais garantias se destinam ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Caldart (2009) chama de classe trabalhadora essa população rural. Ao tempo que a autora defende como importante o debate das políticas públicas para a educação do campo, argumentando a existência do recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas nesse contexto

Uma questão que me parece crucial para o debate dos impasses do momento atual é que estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas, e conseqüentemente o enfraquecimento dos movimentos sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de ‘contaminação ideológica’, ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular (Caldart, 2009, p. 56).

Para a autora, a concretização do recuo das classes trabalhadoras, no processo dos movimentos e lutas pelas conquistas cidadãs, seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira.

Santos (2017) define que a história do campo no Brasil é representada pelos

movimentos sociais organizados e que os conflitos eram contra aqueles que predominavam economicamente, além de busca por justiça social, terra para o trabalhador rural e políticas para educação básica, enfatizando que as particularidades dos sujeitos do campo e de suas comunidades, no sentido do desenvolvimento rural local com respeito à diversidade sociocultural, devem ser reconhecidas. Já na concepção de Toledo (2021), as escolas do campo são dotadas de especificidades, portanto, requerem que essas especificidades sejam reconhecidas e inseridas nas práticas de gestão.

Nesse caso, as escolas do campo, dotadas de especificidades, requerem o reconhecimento e a inserção de suas peculiaridades nas práticas de gestão. Assim, a escola, seja no campo ou na cidade, é uma instituição social, tem uma especificidade organizativa e uma cultura própria e, como tal, deve contar com um processo de gestão eficaz (Martins, 2012). Para tanto, ela não pode se abster da administração, sendo entendida, segundo Paro (2010), como atividade natural humana para alcançar certos fins e objetivos e que se utiliza, de forma racional, de recursos materiais e humanos.

Vale ressaltar que todas essas estratégias têm como objetivo a garantia da efetivação da gestão democrática nas escolas. Sendo assim, é de suma importância o aprimoramento na gestão das políticas públicas para a educação. Para isso, faz-se necessária a garantia de condições para que ocorra a autonomia da gestão financeira, pedagógica e administrativa, além dos processos de controle social e de prestação de contas (Brasil, 2014).

Fundamentado nessas afirmações, busca-se fortalecer a Gestão Democrática e participativa, mobilizando a comunidade local a entender a importância da participação social para a efetivação das políticas públicas educacionais, a exemplo: concretizar eleições para gestores escolares; promover a composição dos conselhos de Acompanhamento e Controle Social (o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Alimentação Escolar) de forma democrática; descentralizar a gestão Pedagógica, Financeira e Administrativa das escolas do campo, entre outras.

Nesse contexto, vale ressaltar a existência de normativas que estabelecem a Gestão Democrática no âmbito educacional, a saber: a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece que a Educação é Direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; ainda no art. 206, inciso VI, a referida Constituição define a Gestão Democrática como um princípio do ensino público (Brasil, 1988).

Como tal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Constituição Federal em vigência, em seu art. 3, inciso VIII, o Princípio da Gestão Democrática na forma da Lei e da legislação dos seus sistemas de ensino; e no art. 14, dá aos sistemas de ensino autonomia para definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, desde que estejam de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios estabelecidos.

No que se refere aos princípios aqui mencionados, os incisos I e II do artigo 14 supracitado apresentam a necessidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Vale ressaltar ainda que, além das legislações nacionais que normatizam a gestão Democrática na educação aqui já mencionadas, na esfera municipal, está em vigência a Lei Municipal nº 492/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação, que em sua meta 19 prevê assegurar condições, no prazo de 4 (quatro) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, além de outras legislações de âmbito municipal, a saber: Lei Municipal nº 237/2003, que cria o Conselho Municipal de Educação; o Decreto Municipal nº 37/2008, que fundamenta a implementação dos Conselhos Escolares; bem como outros regulamentos e Diretrizes que direcionam a gestão educacional.

E, tomando como base as normativas educacionais, urge a necessidade da efetivação de gestão que não ignore os marcos legais e normativas que contemplem a gestão democrática. Neste sentido, Santana e Schmitz (2012) propõem outras ações para a efetivação da democratização, tais como: filiação aos órgãos de classes, a saber: sindicatos, organizações comunitárias, associativismos; além da participação da população em conselhos, caixas escolares, fóruns, grêmios. Nesse contexto, Santana e Schmitz (2012) citam obstáculos para que ocorra a efetivação da gestão democrática, a exemplo: fatores socioeconômicos como barreiras simbólicas e políticas que afetam profundamente os meios que deveriam ser participativos.

Reafirmamos esse pensamento com Santos (2017), quando ele afirma serem urgentes as tomadas de decisões e intervenções de propostas reflexivas que tenham por meta problematizar as dificuldades quanto às questões teórico-metodológicas da educação do campo, na perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber. Para isso, o autor apresenta proposições cabíveis, a exemplo: experiências, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos, mencionando ainda os espaços formais e informais da produção do conhecimento

como contribuintes para a gestação de embriões de democratização.

Nesse sentido, Paro (2016) afirma que toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública acaba sendo considerado uma coisa utópica. Talvez o autor tenha descrito o que temos na realidade educacional, onde a direção conduz os trabalhos da escola, sem a participação do grupo, impedindo que esse processo ocorra de forma dinâmica e participativa.

No entanto, diante das experiências vividas e das referências estudadas, enfatizamos que reconhecemos a efetivação de um projeto de gestão democrática, principalmente no contexto educacional rural, como um processo complexo, uma vez que, para a concretização desse projeto, faz-se necessário o rompimento com os modelos tradicionais de gerenciamento, tarefa complexa para um sistema historicamente colonizado.

No tocante à condução dos trabalhos sem a participação do grupo, Souza (2019) afirma que a questão de fundo para que haja o processo de democratização está na participação e disposição ao diálogo. Para o autor, os sujeitos do universo escolar (e educacional) devem ter potencializado o diálogo, pois, sem o qual, ferramenta alguma parece possível de alcançar êxito.

Contudo, a democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas. E isso demanda colocar a democracia em ação, vale dizer, para além do princípio, implica considerá-la como procedimento. Mas, se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia (Souza, 2019, p. 274).

Para o autor, sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

A partir desse contexto, e considerando a necessidade de reconstrução do caráter democrático da política educacional, bem como das políticas de educação do campo, que é *locus* desta pesquisa, propusemos o estudo da Escola Aurino Fausto dos Santos. Sendo assim, pretende-se efetivar a realização de um trabalho voltado para a análise política da educação participativa.

1.4 Questão norteadora e objetivos

Diante do exposto, surgiu a seguinte questão investigativa: como se desenvolveu o Processo de implantação da Gestão Democrática na Escola Municipal Aurino Fausto dos

Santos, à luz do Plano Municipal de Educação, e em específico da meta 19 e suas respectivas estratégias?

Com isso, o objetivo geral desta investigação é verificar os processos democráticos que norteiam a gestão da Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, do ponto de vista dos gestores, auxiliares, professores, conselheiros, pais, alunos e comunidade local, considerando o Plano Municipal de Educação (PME) e a meta 19, que asseguram condições e prazos para a realização de ações que concretizam a efetivação da gestão democrática da educação no campo.

Considerando o objetivo geral deste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar no Projeto Político-Pedagógico aspectos que definem um modelo de gestão democrática na unidade escolar;
- b) identificar o como ocorre a gestão democrática adotada na Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, tecendo uma análise sobre a meta 19 do PME;
- c) investigar como os atores da comunidade escolar percebem a implantação da Meta 19 do PME;
- d) examinar em qual medida o olhar da comunidade local vem sendo desenvolvido no contexto da Meta 19 do PME.

Nesta pesquisa, estamos discutindo conceitos fundamentais da gestão democrática de uma escola do campo no município de Ubaíra-BA, e, por ser a Educação o objeto de investigação desta pesquisa, utilizaremos o método da investigação qualitativa.

1.5 Justificativa da Pesquisa

A pesquisa visa verificar se a evolução das ações de políticas públicas nas escolas do campo se efetiva com a participação de todos os interessados, considerando o acompanhamento das políticas públicas, a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da gestão democrática (Viana, 2016).

A realização dessa pesquisa poderá trazer benefícios para a comunidade rural e para as unidades escolares das escolas do campo na construção do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, considerando aspectos de grande relevância para o educando, a saber: construção do seu próprio conhecimento, relação de trabalho e capitalismo, discriminação

cultural (Toledo, 2021).

Assim, a partir desse contexto, surgiu o desejo de investigar a real situação da Gestão Democrática da Educação do Campo no Município de Ubaíra-BA. E, para isso, embasada em realidades e vivências na modalidade de educação do campo, estudarei uma amostra das escolas do campo do município, a escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, uma instituição que, apesar de estar localizada em um povoado próximo da área urbana, atende as comunidades rurais oriundas das diversas localidades do município. Dentre elas estão: Comunidade de Volta do Rio, Comunidade das Pedrinhas, Comunidade de Três Lagos, Comunidade do Assentamento Força Jovem e Comunidade de Lagoa do Boi. E, na certeza de que, a partir dessa experiência será possível discutir novos caminhos para a gestão democrática do ensino público no município de Ubaíra-BA, buscarei novas experiências a partir das inquietações que surgiram durante a pesquisa.

1.6 Classificação metodológica

Considerando a questão investigativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, e por ser a educação o objeto de investigação desta pesquisa, optamos por utilizar a abordagem da pesquisa qualitativa.

Quanto ao objeto, a pesquisa teve caráter exploratório e descritivo. Em se tratando do exploratório, permitiu-se o levantamento bibliográfico, uso das entrevistas com pessoas que vivenciam práticas com o problema pesquisado (Gil, 2008); no caso do descritivo, descreveram-se os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987).

Quanto à natureza da investigação, aplicamos o estudo de caso. Neste, ainda conforme Amado (2014), o investigador vai além do conhecimento intrínseco do caso, onde conceitualiza, compara, constrói hipóteses ou mesmo teoriza. Contudo, o ponto de partida desses processos foi a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo.

Sendo assim, o estudo buscou verificar se o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Aurino Fausto Santos atua de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar e local nas tomadas de decisões, promovendo a socialização para implementação das políticas públicas educacionais.

Para este estudo foi realizada uma análise documental sobre o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Ubaíra (2015-2025) e, tendo em vista que o referido plano foi construído à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024), buscou-se a realização de

um estudo desses Planos e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Aurino Fausto Santos.

No que tange à recolha de dados, aplicamos a entrevista semiestruturada ou semidireta, uma vez que, nesta, as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se definiu e registrou, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretendeu obter, embora, na interação, venha-se a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014).

Além disso, foi utilizada ainda a análise documental para coleta de dados. Neste caso, foram verificados documentos comprobatórios das ações realizadas na unidade escolar, ou seja, atas de reuniões.

Por fim, embasados nos fundamentos da pesquisa em Educação, podemos inferir que esta área nos trouxe conhecimentos de uma realidade na qual estamos inseridos, sendo este um processo que envolveu a produção de conhecimentos para a compreensão da necessidade do viver coletivo e da valorização da cultura e dos valores essenciais para a convivência humana. Segundo João Amado,

O aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais, mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações (Amado, 2014, p. 21).

Nesse contexto, pode-se dizer-se que o aspecto central da investigação qualitativa vai além da diversidade de objetos e de objetivos (investigação das experiências de vida, dinâmicas subjetivas da sociedade e da cultura, linguagem e comunicação).

A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos, construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados (Amado, 2014, p. 46).

Sendo assim, todos são capazes, e devem utilizar sua capacidade da maneira que mais lhes convém. O essencial para o ser humano é a compreensão e a significação do mundo. Tudo isso dar-se-á através de vivências, convivências e interpretações da realidade. A cada dia o conhecimento se torna novo diante de tantas mudanças, por esse motivo, o mundo precisa

ser compreendido e significado. E essa significação do conhecimento é construída pelo sujeito histórico e social.

1.7 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: capítulo introdutório, no qual apresentamos a motivação para a construção deste trabalho, o contexto e a delimitação do assunto estudado e as questões norteadoras, objetivos (geral e específicos), justificativa e a classificação metodológica que foi utilizada para realizar este estudo, bem como um breve plano organizacional para a concretização da pesquisa.

No segundo capítulo será apresentado o surgimento da gestão democrática no Brasil e as articulações entre Educação e Democracia adotando uma perspectiva de Estado Educador. Além disso, faremos uma breve abordagem da origem da educação do campo brasileira até os tempos atuais, buscando enfatizar a educação do campo como espaço de disputa, tecendo uma definição entre educação rural e educação do campo.

No terceiro capítulo serão traçados o percurso e os procedimentos metodológicos da pesquisa: o levantamento bibliográfico e documental, as fontes utilizadas ao longo do processo da coleta dos dados e a caracterização do *lócus* de estudo da pesquisa e dos sujeitos participantes (o perfil dos profissionais da educação na unidade – diretor, vice-diretor, coordenador, estudantes, auxiliares), bem como o perfil daqueles que participaram da aplicação dos questionários na comunidade local (pais, representante da sociedade civil organizada) e análise destes dados.

E o quarto capítulo está direcionado às considerações finais, as quais buscam traduzir os esforços da pesquisa bem como as experiências e contribuições que a comunidade escolar e a local podem desenvolver para concretização de práticas exitosas nas escolas do campo.

Por fim, procurei nestas poucas páginas relatar minha experiência profissional e as questões que me motivaram a pesquisar. Espero que este trabalho contribua para debates, discussões e desenvolvimento de mecanismos de mudança frente às novas perspectivas educacionais no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas no município de Ubaíra-BA, e conseqüentemente sirva de referencial para as demais escolas públicas do estado da Bahia.

2 A GÊNESE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL

Retornaremos neste capítulo aos conceitos e bases legais sobre o início das articulações entre educação e Democracia no Brasil. Nesse sentido, convidamos o leitor para rememorar a história do Estado educador e a disputa política ideológica dos anos 1930. Assim, para entender a relação entre sociedade, Estado e educação, faz-se necessário entender três momentos distintos da história. Neste caso, o primeiro momento se deu com “a construção do Estado novo”, o segundo com “a articulação entre democracia e educação – promulgação da constituição Federal de 1988” e o terceiro com “a aprovação da Lei 9.394/96, que institui diretrizes e bases para a educação nacional”. Além disso, faremos uma breve abordagem da articulação entre democracia e educação numa perspectiva do Estado Educador. Por fim, trataremos das particularidades da Escola do/no campo onde contemplaremos conceitos e bases legais desta modalidade de ensino. Para isso, buscaram-se referências nas principais tendências da pesquisa em Educação do Campo e Gestão Democrática da Educação. Neste caso: Roseli Caldart (2009), Maria Dilneia Fernandes (2018), Marcia Toledo (2021), Vitor Henrique Paro (2010; 2013; 2016), José Carlos Libâneo (2004), além de normativas correlatas aos assuntos, bem como outros pesquisadores que discutem a temática.

2.1 Articulação entre Educação e a Democracia no Brasil

A articulação entre educação e democracia no Brasil surge no mesmo momento da modernização do Estado Brasileiro (Fernandes, 2018). Nesse pensamento, a autora defende a tese de que a articulação entre educação e democracia surge no cenário educacional brasileiro como uma emergência nacional, com vistas à redução das desigualdades sociais que se expressam na escola.

Corroborando Fernandes (2018), Bertolassi e Silva (2021) afirmam que houve uma necessidade de a educação se adequar à nova realidade mundial, na década de 1930, e que a efetivação da Gestão Escolar Democrática no sistema de ensino brasileiro está associada à própria democracia social.

Ainda, conforme Medeiros (2020), foi durante a Era Vargas (1930-1945), no contexto da reforma Capanema, que ocorreu a reforma do sistema educacional brasileiro. Para este

autor, trata-se dos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas, que culminaram com a implantação da ditadura conhecida como “Estado Novo”.

A fim de contextualizar a articulação entre a educação e a democracia no Brasil, faz-se necessário entender a educação vinculada a um projeto de sociedade. A esse respeito Fernandes (2018) defende que

[...] Desenvolver processos educacionais, sobretudo os de escolarização, articulados em concepções democráticas, significa pensar a educação estreitamente vinculada a um projeto de sociedade, tomando como imperativo o estabelecimento de novas relações sociais. Que se daria por excelência na educação. Assim, a educação foi tomada como uma força motriz pela qual se engendra um novo projeto de sociedade [...] (p. 34).

Nesse sentido, podemos inferir que, para se desenvolver um processo educacional de forma democrática, faz-se necessário estabelecer novas relações sociais no contexto educacional. E reconhecer que está na educação a excelência do poder que impulsiona e que faz mover o objeto social. Dito isso, propomos a rememoração do contexto histórico, político social e econômico do Brasil na década de 1930.

O aprofundamento da **Crise de 1929**, também conhecida como “A Grande Depressão”, foi a maior crise do capitalismo financeiro, social, econômico e político. No contexto político, a crise afetou o cenário democrático mundial, promovendo uma fragilidade das democracias burguesas. Conforme Choma (2008), esse processo colocou abaixo todas as formas ideológicas que ocultavam as relações de exploração e permitiam a realização dos lucros. Nesse sentido, o autor afirma que, para a democracia burguesa funcionar, é necessário convencer ideologicamente as massas de que com ela o povo decide quem vai governar, de que o Estado está acima dos interesses de classe.

Esse colapso teve início nos Estados Unidos e se espalhou por todo o mundo capitalista. Seus efeitos duraram por uma década, com desdobramentos. Esse processo provocou o redimensionamento do projeto da sociedade de todos os países aliados da sociedade capitalista.

No caso do Brasil, segundo Fernandes (2018), esse momento foi marcado por transformações econômicas, políticas e sociais. Uma vez que, nesse contexto histórico, o Brasil desenvolveu o debate sobre a sucessão de economia primária exportadora para o projeto de capitalismo nacional, além de contar com o apoio de setores sociais e organizações políticas. A conferir:

[...] O demiurgo Estado surgiu, nessa conjuntura, como o grande catalisador e modernizador dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais. O Estado novo, florescendo em 1930, emergiu com a tarefa de ser desenvolvimentista. Estado novo e Estado desenvolvimentista nasceram ao mesmo tempo e simbolicamente no Brasil [...] (Fernandes, 2018, p. 33).

Nota-se que a autora enalteceu o poder do Estado brasileiro, tecendo uma comparação de igualdade divinal com poderes incentivadores, dinamizadores e aceleradores dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais.

E, nesse contexto, floresce um novo estado. O Estado Novo, conforme Fernandes (2018), determinou a Educação institucionalizada que passaria a ser a salvadora e redentora das questões sociais. Ou seja, delegou à educação a tarefa de construir, no Brasil, um padrão americanizado. Ou seja, trata-se de um período em que a função social foi atribuída à educação, à escola e ao processo de escolarização.

A supracitada autora enfatiza que nesse período a sociedade passava por um momento de mudanças de natureza quantitativa e qualitativa. E que esse processo iria se expressar nos processos educacionais, tendo como condutor o Estado Educador. Para a autora, esse Estado tinha origem na nova divisão internacional do trabalho, pós-primeira guerra Mundial e que impunha para o Brasil modelos de planos econômicos e trabalhistas, surgindo assim, pela primeira vez, a necessidade da escolarização para formação simples para o mundo do trabalho. Com isso, o *lócus* da formação passaria a ser a escola. Tudo isso em um país que ainda não havia construído um sistema nacional de educação (Fernandes, 2018).

Nasce aí um cenário de disputa de educação para o País, como trouxe Fernandes (2020):

A partir daí ambos os grupos disputaram intensamente um projeto educacional para o país, tendo como imperativo, um e outro, influenciar decisões do governo, por certo influenciaram setores da sociedade para um e para outro lado. Foi um período de vários congressos e conferências onde era debatido os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional (p. 36).

Tomando como base essas afirmações, podemos inferir que nasce desse contexto o processo de democratização na educação brasileira. Foi uma disputa de grupo por um projeto educacional para o país que mobilizou congressos, conferências e debates em prol de uma orientação nacional de educação.

Com isso, dado ao grau de organicidade, em defesa de um projeto de educação, foi gerado um esboço de um projeto educacional consolidado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como disse Fernandes (2018), era a proposta mais avançada para a educação e seus processos naquele momento histórico, uma vez que se passou a defender a escola laica, democrática e para todos.

Para Bertolassi e Silva (2021), a educação nacional experimentou uma democratização tardia, e que esse processo passou por inúmeras fases, sendo que, somente após 1988, com a promulgação da Constituição (Brasil, 1988), estabeleceu-se entre os princípios da educação pública brasileira, em qualquer nível, a Gestão Democrática.

Nesse sentido, Mendonça (2001) também tece comentários, afirmando o processo tardio da democratização da educação brasileira. Para este autor, esse foi um processo criado e criado para servir à elite, que chegou ao séc. XX tomando uma bandeira de democratização já superada em outros países. Assim,

[...] A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calçado mais nesses agregados sociais que no povo [...] (Mendonça, 2001, p. 84).

Ainda que, para estes autores, o processo de democratização na educação brasileira tenha ocorrido com inúmeras contradições involuntárias, podemos entender que este processo passou por vários estágios, tendo sido compreendido, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade, reconhecendo assim que a participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino é um processo necessário para o desenvolvimento da educação pública no país.

Tanto que, ainda conforme Mendonça (2001), em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que impulsionaram a participação popular, foi promulgada a Constituição Federal, estabelecendo como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais.

Por tudo isso, Fernandes (2002) pontua que a gênese da articulação entre educação e democracia no Brasil remonta às propostas dos pioneiros da educação no contexto da

modernização do Estado educador, diante dos princípios do liberalismo, visando à construção de um sistema Nacional de educação.

Nesse sentido, Bertolassi e Silva (2021) enfatizam que nas décadas de 1960 e 1970 a educação era focada na formação de recursos humanos e que esta educação estabelecia uma associação entre o ensino e o mercado de trabalho. Nesse caso, o autor reforça que as políticas educacionais eram integradas às políticas de desenvolvimento nacional e que tinham uma concepção humanista.

Para esse autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 (Brasil, 1961), que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, definiu princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana como fins da educação (Brasil, 1961, art. 1º).

Vale ressaltar que nesse período, da década de 1960 a 1980, ocorreram: 1) fixação de normas que organizam o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei nº 5.540 de 1968); 2) fixação das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692 de 1971b), que corroboraram a retomada da democracia brasileira com a sanção da Constituição Federal (Brasil, 1988), trazendo os dispositivos educacionais nos artigos 205 a 214. Neste sentido, no artigo 206, IV, destacou a Gestão Democrática do ensino público, ampliando a obrigação de vinculação de recursos.

Nesse espaço de tempo, um marco deu-se com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, disciplinando a educação escolar como processos formativos que se vinculam ao mundo do trabalho e à prática social, devendo ser desenvolvida na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Bertolassi e Silva (2021) afirmam que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) permitiu maior flexibilidade na reorganização da educação brasileira. Para os autores, esta lei reforçou a necessidade da formação básica comum, com conteúdos mínimos. E, com isso, houve a redefinição das funções sociais e a indicação do caminho para efetivação dos anseios da sociedade.

Em suma, entendeu-se que a sociabilidade construída até então e suas contradições fundamentais ainda não haviam se colocado à tarefa histórica do direito à Educação para o conjunto da população. Fernandes (2018) confirmou que esta realidade histórica emergiu de novas exigências na divisão internacional do trabalho, postas em marcha pelo avanço do modo de produção capitalista e suas contradições, que por um lado acelerava a exploração da força do trabalho e, por outro, recorreu ao plano político ideológico com vista aos

ajustamentos de suas crises cíclicas, cada vez mais presentes. O capítulo seguinte aborda a complexidade do processo de sociabilidade construído quando, novamente, a educação vai se apresentar articulada ao ideário da democracia. Tal processo revela as contradições engendradas no metabolismo social, que vão se expressando na educação, tendo como fio condutor o Estado Educador.

A seguir apresentaremos uma breve abordagem da retomada da articulação entre educação e democracia brasileira, tendo como condutor do processo o Estado Educador.

2.2 Educação e Democracia numa Perspectiva de Estado Educador

Aqui, trataremos uma breve abordagem da reconstrução da articulação entre educação e democracia no Brasil e de como tal processo influenciou na política educacional enquanto ação do Estado Educador.

Como dito anteriormente, os processos de escolarização que se efetivaram no Estado Novo objetivavam a formação para o trabalho simples e complexo. Nesse sentido, a política educacional do período em questão materializou a ampliação quantitativa de ofertas de vagas.

Fernandes (2018) denominou esse processo de democratização quantitativa do sistema escolar. Em tempo, a autora afirma que não houve nenhuma participação popular nem controle social e que a ampliação do ensino se deu apenas para a formação para o trabalho.

É nesse contexto que recomeçam as fortes mobilizações populares e a campanha pela constituinte veio no bojo de uma série de lutas sociais no final dos anos 70, eclodindo nas greves, na anistia, nos movimentos populares, na reorganização partidária. Conseqüentemente, a promulgação da Constituição Federal de 1988, dispendo entre os princípios educacionais a democratização do Ensino.

Em conformidade com Vieira (2007), pela primeira vez na história brasileira, o Estado democrático de direito social foi colocado em síntese no texto legal da constituinte. Corroborando a ideia de Vieira sobre a legalização do Estado Democrático de Direito, Dourado (2007) afirma que, após 1982, educadores assumem a gestão das Secretarias de Educação e, com isso, tem-se um quadro fértil de propostas inovadoras, dentre estas: propostas à gestão da escola pública; movimentos de educadores, pais e alunos pela democratização da escola, pela supressão do autoritarismo e do clientelismo nas escolas e, fundamentalmente, pela democratização da gestão, entendida a partir de várias propostas e modalidades.

Ainda em conformidade com Dourado (2007), a articulação entre educação e democracia foi se solidificando e ganhando espaço na política educacional para a gestão de sistemas e de escola: o provimento do cargo de diretor e constituição de colegiado e/ou conselho escolar via eleição pela população da escola e entorno; e a confecção na/pela escola do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Em conformidade com Fernandes (2018), em 1990, ocorreu uma investida do Estado Neoliberal no sistema educacional. E o cenário da gestão democrática, que ainda não havia se constituído em realidade na maioria dos sistemas de ensino, por força das políticas locais, foi mais uma vez abalado. Desta vez, conforme a referida autora, houve a indução da União.

Nesse sentido, refere-se à implantação do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), em 1997, originado de financiamento bilateral entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro por meio do Ministério da Educação (MEC) para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

Na concepção da supracitada autora, esse programa, que era uma adesão feita pelos sistemas de ensino, constituiu-se numa cesta básica de oferta às escolas. Uma vez que o programa colocou um valor *per capita* por matrícula do ensino fundamental nas unidades escolares e os recursos financeiros não foram assegurados nas normas legais da gestão democrática. Neste caso, os recursos financeiros foram delegados aos sistemas de ensino.

Assim, cada sistema em particular poderia decidir, em sua política de gestão democrática, se ela estaria ou não associada a recursos financeiros endereçados às escolas (Fernandes, 2018).

Esse contexto refere-se à implantação do programa Dinheiro direto nas Escolas (PDDE), que em conformidade com Fernandes (2018 *apud* Adrião; Peroni, 2007), bastava serem Unidades Executoras (UEx), ou seja, entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar, para estarem aptas a receber o recurso. Neste caso,

[...] de fato, a ofensiva do Estado Neoliberal enquanto processo de ajuste da crise, para efetivar restrições do direito à educação, foi moldando a gestão de sistemas e escolas em outra perspectiva, ainda que associada à defesa de escolas democráticas. Nesse projeto, a articulação entre educação e democracia passou a ser idealizadas como gerenciada “buscando obter o controle da ação coletiva mediante práticas de motivação, de cooperação e de integração” [...] (Fernandes, 2018, p. 61).

Nesse caso, a autora tece uma crítica cabível à forma de financiamento aos sistemas de ensino. Assim, ela define esse processo como uma sucessão de atos visando ao ataque “ofensivo” do Estado Neoliberal. E esse ataque se concretiza quando ocorre a restrição de direitos à Educação, quando o estado molda a gestão de sistemas e escolas em outras perspectivas, quando se buscou obter controle da ação coletiva mediante prática de motivação, cooperação e integração.

Assim, complementa a autora, os processos de gestão democrática que se originaram dos textos legais dos referidos programas, como o Fundescola, passaram a conviver na mesma escola, todavia, o primeiro subsumido ao segundo.

Por fim, concluindo essa linha reflexiva, Fernandes (2020) traz uma inquietação quando afirma que o Estado deixa de se responsabilizar pela política social, em sua totalidade, e passa a se preocupar apenas com uma parcela da população que poderia promover o caos social, implantando nas escolas públicas programas oriundos do aparelho privado que objetivaram a ajuda mútua, a autoajuda, e que, para isso, conclamaram o voluntariado, os amigos para cuidar da escola, porque esta precisaria fundamentalmente estar articulada com a proposição de construção de valores filantropos, caridosos, entre outros.

Com vistas a justificar seus argumentos, a autora faz menção à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), afirmando que o documento foi elaborado com ampla articulação entre educação e democracia, uma vez que houve o envolvimento da Sociedade Civil e apresentado com robustez na defesa da escola pública e estatal. Pontuou ainda que este documento previa ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao fim dos 10 anos do PNE. No entanto, e não por acaso, todos os vetos incidiram sobre as proposições que demandam aumento de recursos financeiros para ampliar o direito à educação em perspectiva de democratização da educação brasileira (Fernandes, 2018).

Por fim, e em conformidade com a autora, esse processo deu cor e tom às políticas neoliberais, com vistas à reprodução do capital e do trabalho. Com efeito, o governo neoliberal construiu o consenso social necessário para aprovar a reforma da educação básica daquele período.

No próximo bloco faremos uma breve abordagem das particularidades da Escola do/no campo. Nesse sentido, contemplaremos conceitos, bases legais e percurso desta modalidade de ensino.

2.3 Educação do Campo no Brasil: um breve histórico

Inicialmente serão apresentadas algumas considerações do campo brasileiro nas últimas décadas, na perspectiva de entendermos o campo como espaço de disputa. Sequenciando, será apresentada, também, a educação do campo como espaço de disputa. Logo após, abordaremos a educação do campo versus educação rural e, em seguida, será abordada a realidade da educação do campo nas últimas décadas. Por fim, propomos uma reflexão sobre o que ocupar diante desse cenário.

Inicialmente, ao falarmos de Educação do campo, faz-se necessário citar os movimentos sociais como referência obrigatória. Conforme Caldart (2008), foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional, em específico das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros, ou seja, através destas ações foi fortalecida a compreensão de que as questões voltadas para a educação não se resolvem por si mesmas e nem apenas no âmbito local. Para a autora, foram os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra e território que organizam a luta pela educação.

Nesse sentido, propomos uma análise do campo conforme estatísticas para entendermos algumas contextualizações do campo brasileiro nas últimas décadas do IBGE (2010). Conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do total de 190 milhões de brasileiros, 30 milhões habitam no campo, o que corresponde a 16% da população brasileira que está habitando no campo. No tocante à região nordeste, de um total de 53 milhões de habitantes, aproximadamente 14 milhões habitam no campo. Esse número equivale a um percentual de 14%. Enquanto na Bahia dos 14 milhões de habitantes, 4 milhões encontram-se no campo, equivalente a uma taxa de 28%.

Em conformidade com Castro (2019), que nos apresenta um olhar sobre o desenvolvimento rural e estado brasileiro, a economia do meio rural, historicamente sinônimo de atividades agropecuárias, foi profundamente modificada ao longo do século XX. A partir das décadas de 1950 e 1960, segundo o autor, ocorreu uma variedade de inovações tecnológicas que foram incorporadas às práticas agrícolas com o intuito de aumentar a produtividade da lavoura e do trabalho, nesse caso, com a introdução, em larga escala, da mecanização por meio de tratores, implementos e colheitadeiras. Ainda conforme o autor, essa situação provocou o esvaziamento demográfico, o êxodo rural. Consequentemente, a

diminuição da participação agrícola no Produto Interno Bruto (PIB), a crescente subordinação ao processo de agroindústria e a desqualificação do potencial rural pela cultura urbana, alicerçada no que foi genericamente intitulado de “revolução verde”, conforme Navarro (2001). Como trouxe Lins (2007 *apud* Santos, 1963),

A queda do rendimento de cafeeiros, a crise de 1930, a consecutiva baixa de preços vieram enfraquecer os agricultores médios e aniquilar os pequenos. Mais tarde, às exigências impostas pelo Instituto Brasileiro do Café para preservar a qualidade do café exportado viriam agravar as fraquezas, já à mostra, de uma zona descapitalizada, pois os lucros iam para fora às mãos dos comerciantes de Nazaré e Salvador. A revolução técnica exigida pela necessidade de equipamentos modernos (despolpadores etc.), tornou-se impossível aos agricultores sem poupança, enquanto o preço do produto comum continuava a baixar. Por outro lado, a própria lavoura não se modernizava porque os rendimentos não eram compensadores, agravando, assim, a decadência (p. 38).

E, da fala de Milton Santos (1963), já citada, poderíamos generalizar para várias realidades do país onde assistimos o processo da expulsão dos trabalhadores para as grandes capitais.

Tendo em vista o entendimento do campo como espaço de estudo, além desse projeto hegemônico que foi implementado, inclusive com apoio e financiamento do estado brasileiro, houve resistências dos camponeses, inclusive ocasionando alguns movimentos sociais do campo que foram se constituindo ao longo dessas duas décadas e compõem uma grande relevância para a formação do que hoje chamamos de Educação do campo.

Nesse caso, referimo-nos aos movimentos organizados a partir da década de 60, a exemplo: a **Confederação dos Trabalhadores da Agricultura** (CONTAG, 1963), fundada com a missão de organizar a classe trabalhadora rural em seus diversos segmentos e garantir que sua voz fosse ouvida e seus direitos conquistados e valorizados.

A **Comissão Pastoral da Terra** (CPT, 1975), fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam.

O **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** (MST, 1984), movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil.

O **Movimento dos Antigos pela Barragens (MAB)**, que nasceu na década de 1980, por meio de experiências de organização local e regional, enfrentando ameaças e agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas. Mais tarde, se transformou em organização nacional e, hoje, além de fazer a luta pelos direitos dos atingidos, reivindica um Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade.

O **Movimento das Mulheres Camponesas (MMC, 1995)**, composto por camponesas, agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem-terra, assentadas etc., mulheres indígenas, negras, descendentes de europeus. Somos a soma da diversidade do nosso país. Pertencemos à classe trabalhadora, lutamos pela causa feminista e pela transformação da sociedade.

Bem como o **Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA, 1997)**, que é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas.

Culminando com o **Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR, 1962)**, que, a partir de duas portarias do Ministério do Trabalho e Previdência Social, iniciou o processo de implantação da estrutura sindical oficial no campo, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB, 2002), bem como outras organizações diversas em destaque na Bahia. Tais organizações vêm apoiando a luta dos trabalhadores e especificamente contribuindo com a construção de uma educação não-hegemônica.

Dito isso, é importante ressaltar que nas últimas décadas tem-se assistido a um movimento que ultrapassa as ciências humanas das décadas de 60, 70. Nesse sentido, Pacheco (ano) afirma que a partir da década de 90 as ciências sociais passam notadamente a considerar os territórios rurais como espaços susceptíveis de reformas sociais inclusivas e como base para se repensar a qualidade de vida na contemporaneidade. Conforme o autor, atualmente o espaço rural passa igualmente a ser lugar de lazer, podendo contribuir com o “renascimento” de localidades, sobretudo aquelas não muito distantes dos grandes centros urbanos (Pacheco *apud* Ferreira, 2002, p. 28).

Por fim, vivenciamos novas relações rurais-urbanas, estamos presenciando a diversificação das atividades econômicas, o espaço rural continua tendo características diferentes das urbanas. Não há unicidade no processo de homogeneização, pois compreende uma diversidade de grupos sociais: mulheres, comunidades pesqueiras, agricultores

familiares, grupos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, dentre outras comunidades tradicionais em contextos urbanos, como jovens permacultores, dentre outros grupos que dão vida a diferentes formas e expressões das agriculturas urbanas; a roça, a horta, no quintal, o sítio (Dicionário Agroecológico da Educação, 2021, p. 52). Um campo com o espaço de disputa do projeto de sociedade.

2.3.1 A Educação como espaço de disputa

Diante do exposto, entende-se que temos hoje uma realidade do campo brasileiro caracterizada com um campo em disputa entre dois grandes projetos de desenvolvimento: o projeto do agronegócio que beneficia as elites e o projeto da agricultura familiar que propõe o direito a terra, à dignidade, à saúde e à educação de qualidade nesse espaço. Nesse sentido, Camacho (2017) *apud* Menezes Neto (2009) afirma que:

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos — agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa —, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, e sim de defesa dos interesses das classes subalternas (p. 657).

Compartilhando com esse autor, Brito e Lopes (2014, p. 6) definem a educação como um caminho para garantir uma sociedade mais justa e harmônica, na qual o cidadão exerce o seu papel perante a sociedade, exige os seus direitos e cumpre os seus deveres. Para os autores, a educação não está neutra, ela está sempre a serviço de uma classe social que se confronta e que disputa diferentes anseios.

Ainda nesse sentido, o Movimento Escola sem Partido, de 2019, defende que: Nesse sentido, e tomando como Fundamento o trecho acima afirmando que “não existe Educação neutra”, podemos entender a educação como espaço de disputa e que, assim como o campo, a educação apresenta duas possíveis finalidades: uma será a Educação como atendimento às demandas econômicas produtivas, ou seja, uma e o ser humano, ao relacionar-se com os outros e com a natureza, transformou a própria natureza em sua morada, criou cultura, criou valores, criou linguagem.

Entende-se que conhecimento é uma construção humana e, como tal, não pode ser destituído de valor: não existe conhecimento neutro, assim como não existe educação neutra,

visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano (Movimento Escola sem Partido, 2019). Educação capitalista, opressora e desumanizadora; enquanto a outra, a Educação como direito social e como prática de humanização, ou seja, uma educação progressista, libertadora, humanizadora e socialista.

Com isso, pode-se inferir que a educação do campo, em conformidade com Meneses (2001), volta-se para uma educação progressista, uma vez que apresenta como princípio a necessidade de atender as aspirações dos estudantes, um olhar para o cotidiano de cada cidadão, além de estimular rupturas saindo do imediato e chegando ao teórico e abstrato.

Portanto, a função social da escola do campo a serviço de um projeto transformador oferece um espaço de criação de identidade do educando. Carvalho (2012) disse que a escola deve empreender, em seu cotidiano, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), uma reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades, necessárias para a construção de uma sociedade democrática, criando assim situações que promovam a socialização e efetivação de laços comunitários. Este mesmo autor também enfatiza a necessidade de a escola vivenciar a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar e que seja desenvolvido um autoconceito positivo nos educandos (Carvalho, 2012).

2.3.2 Educação Rural versus Educação do Campo: uma evolução nas Políticas Públicas Educacionais

Tradicionalmente a escola destinada aos povos do campo sempre foi uma escola improvisada, sem política pública robusta. Em conformidade com Santos (2020), a forma de pensar imbuída na ideologia dominante é que o campo brasileiro foi marcado pela ideia de lugar atrasado. Com isso, desconsidera a diversidade de sujeitos e relações sociais que o permeiam. Por muito tempo vivenciou-se que, para trabalhar com facão e enxada, não precisava de educação, escolarização. E foi com essa compreensão de campo que os povos do meio rural, organizados em movimentos, partiram para o enfrentamento da exclusão e da expropriação geradas pelo território capitalista, na luta pela construção de uma escola do campo e para o campo (Santos, 2020).

Ainda conforme o supracitado autor, quando a escola do campo começa a se desenvolver, entre as décadas de 40 e 60, tem-se uma escola reduzida a um modelo de escola urbana no campo, que desconsidera a materialidade das vivências e da identidade desse grupo

como sujeitos sociais de direito. Portanto, é isso que se constitui na “Educação rural”, “Educação no meio rural”, “Educação para o meio rural”.

De maneira geral, a educação rural é destinada à população agrícola, sendo esta constituída por todas aquelas pessoas cujo principal meio de sustento é representado pela agricultura, sendo essas pessoas os camponeses. Santos e Miranda (2017, p. 3) afirmaram que a educação rural foi criada com base nos interesses do capital, é fruto dos interesses deste, ou seja, pela busca do desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo.

Para as autoras supracitadas, no Brasil, a educação rural está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, não levando em consideração os seus conhecimentos que são adquiridos ao longo do tempo e repassados de pai para filho, de geração em geração. Esse contexto apresentou grande precariedade na educação brasileira: maiores índices de analfabetismo, infraestrutura precarizada nas escolas, maiores taxas de professores sem formação, currículo não considerando os saberes locais, além do fechamento das escolas do campo.

Resumidamente, a educação rural articula-se com o abandono no campo, sujeita os povos do campo à lógica do desenvolvimento capitalista, é pensada e desenvolvida pela elite urbana, apresenta projetos compensatórios, descontínuos. Ou seja, uma escola que busca a dominação. Como disse Santos (2020), ao falarmos de território, é importante compreendermos que esse conceito é muitas vezes utilizado como instrumento de dominação das comunidades rurais pelo controle social dos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital.

Em contraposição a essa visão da escola como “treinadora” de alunos e da interferência de fatores e modelos externos na Educação Rural, como os interesses das elites e as novas técnicas de melhorias na produção de puro interesse das classes dominantes, surge a Educação do Campo.

O conceito de educação do campo é um fato relativamente recente, que não existia há cerca de quase 20 anos. Santos e Miranda (2017) afirmaram que esta educação é fruto das demandas dos movimentos dos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária.

O contexto de surgimento da escola do campo deu-se na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. A partir daí, passou a ser chamada Educação do Campo por meio das

discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012). Em suma, a educação do campo é vista como um direito, se materializa em várias experiências de enfrentamento e lutas pelos seus direitos a terra e à emancipação dos sujeitos.

Por fim, a Educação do Campo ganha organicidade e se contrapõe à Educação Rural, realiza o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promove articulação nacional pela educação do campo, cria o Fórum Nacional de Educação, implementa os programas PRONERA, PRONACAMPO e PROCAMPO.

Sintetizando, podemos dizer que a Educação do campo reúne movimentos políticos pedagógicos que reivindicam outras práticas vinculadas às necessidades e interesses da classe trabalhadora do campo, além de ser uma categoria teórica porque se constitui como política pública. Como disse Santos (2020):

Um dos marcos significativos do Seminário de 2002, dentre outros, é seguramente a inclusão, no documento final, 5 da reivindicação da criação de um órgão específico para articular as questões ligadas à Educação do Campo que a instituisse enquanto política pública (p. 447).

Em suma, ao analisarmos as últimas duas décadas, a Educação brasileira do campo apresentou acúmulo de experiências evolutivas no âmbito pedagógico. Nesse sentido, elencamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como referência de proposta que toma como base inicial os princípios filosóficos, e pedagógicos forjados na luta e evolução no âmbito democrático.

Nesse sentido, o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (<https://mst.org.br/educacao/>).

E, nesse contexto de lutas pela evolução das políticas públicas no âmbito educacional, surgem programas, assegurados em normativas, voltados para a melhoria de políticas públicas da educação do campo, a saber: Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) criado pelo Decreto nº 7.352/2010; Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (PRONERA), criado através do Decreto nº 7.352; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), criado pela Resolução Nº 40/2011; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pela Resolução nº 7/2009.

Por fim, procurou-se desenvolver nesta seção uma rememoração histórica e atual da educação do campo no Brasil. Com isso, propomos uma reflexão mencionada no **manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**, trazida por Caldart (2003, p. 80): “Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social”.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentada a teoria do conhecimento, seguida do seu percurso metodológico e de como se deu a análise do objeto em estudo, bem como o *lócus* e os participantes da pesquisa. Por fim, trataremos da descrição dos instrumentos, seguidos do parecer de ética.

3.1 Percursos metodológicos adotados

Os percursos metodológicos trilhados pela pesquisa documental iniciaram-se com o estudo bibliográfico de artigos e livros, bem como análise do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação. Em seguida, foram levantados documentos legais no contexto municipal, neste caso, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Aurino Fausto, além de aplicação de questionários e realização de entrevista semiestruturada.

Em seguida, com base nos conhecimentos sobre as temáticas, fez-se necessário um levantamento e análise das portarias publicadas pela Secretaria Municipal de Educação, no período de vigência do PME, investigando as medidas tomadas pela gestão educacional para cumprimento das metas estabelecidas. Neste caso, com ênfase na meta 19 do PME.

3.2 Aproximação do objeto de estudo

A gestão escolar na rede pública, a partir de 2014, vivenciou um processo de ressignificação da gestão participativa. Tal afirmação fundamenta-se, pois entre os anos de 2014 e 2015 ocorreram grandes mobilizações da comunidade educacional, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, com objetivo de discutir as políticas públicas que iriam nortear a educação por um período de 10 anos. Referimo-nos à elaboração do Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação.

Assim sendo, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio da Coordenação de Programas Especiais (PROAM/COPE/SEC), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME/BA) e Secretaria de Articulação entre os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), em 2014, após a aprovação do Plano Nacional de Educação, iniciou o processo da primeira etapa de trabalho para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação (Ubaíra, 2015).

Em conformidade ao Plano Municipal de Educação – PME (2015), ocorreu grande mobilização social para a construção deste documento. A minuta do texto afirma ainda a ocorrência de formação de grupos colaborativos, compostos por diversos segmentos da sociedade civil organizada, a efetivação de constantes reuniões e formações e que o processo de construção do referido Plano deu-se de forma participativa e democrática, bem como foi regulamentado através de Decretos Municipais (PME, 2015, p. 123).

Para isso, conforme o PME (2015), os entes federados contaram com o acompanhamento direto de técnicos estaduais que orientaram os técnicos municipais na formação de grupos de trabalhos e comissões coordenadoras, com envolvimento da comunidade escolar e local, no processo de elaboração, monitoramento e avaliação do plano municipal de educação.

Sendo assim, está assegurado no PME (2015), além da vigência decenal, acompanhamento e avaliação periódicos, que serão feitos por uma comissão específica, a fim de revisar o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas neste documento. Para isso, a redação deixa explícita a necessidade de se manter o caráter democrático e o respeito aos anseios da comunidade local e o compromisso com o bem comum (PME, 2015, p. 121).

3.3 Universo de pesquisa e marcos legais

A partir dessas construções, surgem diversas inquietações acerca do cumprimento da meta 19 do PME, eleição para Diretores, formação para conselheiros, construção coletiva das propostas da Escola. Com isso, considerando a necessidade de acompanharmos o cumprimento das normas legais e a efetivação das políticas públicas, iniciamos o estudo das normativas vigentes que versam sobre a gestão democrática educacional no município. E, a fim de conhecermos a realidade das ações, tomamos como *locus* da pesquisa o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos, CMAFS, como mostra a Figura 1, unidade Escolar localizada na Rua São José, S/N - Povoado de Jenipapo, a 9 km do município de Ubaíra – Bahia.

O seu Decreto de criação, nº 48/01, foi publicado no Diário Oficial do Estado (DOE), em 27/06/2001. A instituição é mantida por verba federal, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e apoio da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, atende nos turnos matutino e vespertino. Esta instituição compõe um quadro de equipe administrativa formada por 1 (um) Diretor, 1 (uma) Vice-Diretora, 01 (um)

Secretário Escolar e 3 (três) servidores auxiliares. O quadro pedagógico é composto por 1 (uma) Coordenadora Pedagógica e 07 (sete) professores. Na composição do corpo discente a Escola é composta pelos seguintes números de alunos: 6º ANO A: 12 alunos; 6º ANO B: 14 alunos; 7º ANO: 26 alunos; 8º ANO: 24 alunos; e 9º ANO: 18 alunos. Totalizando assim 94 alunos (PPP, 2023, p. 11).

Figura 1 - Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos



Fonte: Google Street View. Acesso em: 12 dez 2023.

A escolha da escola se deu com base numa análise da composição do corpo técnico administrativo do quadro de pessoal, uma vez que se trata de uma escola no campo e, neste município, constata-se uma redução significativa de equipe técnica administrativa nesta modalidade de ensino. Ou seja, em sua maioria, as escolas no campo são desprovidas de Direção, Coordenação, equipe técnica etc., realidade que vem dificultando o avanço do cumprimento das normativas no quesito gestão democrática, corroborando Paro (2013, p. 149), quando afirmou que para a gestão da escola ser democrática, é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se Diretores, coordenadores, educadores, alunos, funcionários, comunidade e pais.

3.4 Participantes da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa se deu em razão de serem todos pertencentes à comunidade escolar pesquisada, diretamente ou indiretamente. A concepção de gestão que tomamos como base nessa investigação é a de gestão democrática e, por esse motivo, entendemos que as ações de gestão não se restringem ao gestor escolar. Com isso, os participantes selecionados foram: o diretor e a vice-diretora da escola, a coordenadora pedagógica, 2 (dois) professores, 9 (nove) alunos líderes de turma, 01 (um) técnico administrativo. Outros sujeitos que não poderão se ocultar são os representantes da comunidade que deverão ser entrevistados: 2 (dois) membros da comunidade local, 2 (dois) pais ou responsáveis de alunos matriculados e, além destes, 01 (um) membro da comunidade civil organizada, caso exista na comunidade.

3.5 Aprovação no comitê de ética da UNEB

Em 11 de setembro de 2023, este projeto foi aprovado para execução pelo Comitê de Ética, sob o número 6.291.794. Em seu parecer conclusivo, o referido comitê argumentou que a pesquisa apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à descrição do processo de pesquisa. Abordaremos análises de documentos norteadores das ações escolares, a saber: o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, a Meta 19 do Plano Municipal de Educação, além destes, outros documentos comprobatórios de ações realizadas na Unidade em estudo (atas, relatórios fotográficos, livro de ponto). Após a análise dos documentos supracitados, foram aplicados os questionários sequenciados por entrevistas semiestruturadas, sendo que as entrevistas foram realizadas para alguns membros de cada segmento, neste caso: Comunidade local: “alunos” e equipe de funcionários: “diretor, professores e coordenadora”. As questões contidas nos questionários abordaram conteúdos diferentes para os segmentos entrevistados. Em se tratando do segmento funcionários (gestores, coordenador, professores e auxiliares), perguntou-se como se dá a nomeação da equipe gestora na unidade Escolar; se há existência de comissão permanente de acompanhamento e avaliação do PME; quais os colegiados que constituem a escola; se há participação do conselho escolar; qual o gênero do entrevistado; qual o tempo de atuação na escola; e, por fim, com uma questão aberta, questionou-se sobre a prática da gestão democrática na escola.

Em continuidade com outro público de entrevistados, aqui chamado de comunidade local (alunos, pais, representantes de associações de pais e mestres, representantes de caixa escolar e representante da comunidade), questionou-se: a comunicação e diálogo entre escola e pais; a participação nas atividades que a escola realiza; o incentivo para pais e comunidade acompanharem e participarem das ações na escola; o funcionamento do conselho escolar; a construção do Projeto Político-Pedagógico; o envolvimento nas ações promovidas pela escola; o tempo de envolvimento na escola; e uma questão aberta sobre desenvolvimento da gestão democrática na escola. Por fim, a sistematização desses trechos em assuntos que se tornaram critérios de análise.

4.1 Primeiros Passos da pesquisa - Análise documental

A primeira etapa da pesquisa foi a análise de documentos legais norteadores do *locus* desta pesquisa, neste caso, o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola

Municipal Aurino Fausto dos Santos. Isso porque entendermos que este documento é um instrumento teórico-metodológico que tem por finalidade subsidiar as ações, de forma sistematizada, pautado em princípios legais, filosóficos e pedagógicos, além disso, a elaboração deste documento está prevista no inciso I, do Art. 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o qual cita que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” e que a elaboração do PPP deve ser coletiva, democrática e participativa” (Brasil, 1996).

No PPP foram analisados itens que compõem a redação do projeto, bem como as abordagens que abrangem a participação da comunidade escolar e local. Conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 - Abordagens correspondentes à gestão democrática da educação, descritas no PPP

ITENS DO PPP QUE CONTEMPLAM A GESTÃO DEMOCRÁTICA	ABORDAGENS QUE CONTEMPLAM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PPP
Prefácio	O “Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS): uma construção coletiva” é o resultado de um esforço democrático e participativo. Sob esse foco, a reelaboração desse Documento espelha a mesma tônica – aberta e dialogal – que rege as práticas pedagógicas e administrativas institucionais.
Introdução	O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um importante instrumento de planejamento e gestão educacional de uma escola. É preciso haver a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Visão	Promoção de processos educativos em sintonia com a família.
Apresentação	Esse Projeto é um documento norteador, construído com o envolvimento dos professores, alunos, da comunidade escolar e equipe diretiva, que fundamenta todas as ações pedagógicas dessa Instituição. Ele está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), o Referencial Curricular de Ubaíra (RCU), a Constituição Federal, o Plano Municipal de Educação (PMU), os Conselhos Municipais diversos, a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação Escolar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Regimento Escolar.

Justificativa	Se justifica pela necessidade de identificar junto à comunidade escolar as fragilidades e potencialidades do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS), de modo a definir ações e estratégias para a práxis educativa.
Escola e Família	Buscando reforçar, diariamente, essa parceria “Família & Escola”, a equipe do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos sempre promove ações em prol desse objetivo: Reuniões de Pais e Mestres, Conversa particular com os pais e responsáveis e eventos envolvendo a comunidade escolar.
Gestão escolar: uma proposta democrática	O Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos mantém ativa a Associação de Pais e Mestres, onde ocorreu de forma democrática, com as participações dos funcionários, pais e demais componentes a nova eleição para composição da mesa diretora, no dia 19 de junho de 2023 com o mandato de 2 anos, entre o período de 19/06/23 e 19/06/25.
Avaliação e acompanhamento do plano de ação	Garantir que todas as pessoas envolvidas na operação dessa instituição, de gestores a professores, possam acompanhar e trabalhar juntos rumo aos objetivos traçados.
Conselho escolar	O conselho é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, profissionais da educação, membros da comunidade local e o diretor da escola, que é membro nato.
Considerações finais	O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se num processo de vivência democrática, uma vez que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam dele, assumindo o compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas que a instituição escolar necessita fazer, permitindo potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao concluir o estudo, notou-se que o PPP da Unidade Escolar vivencia a prática de gestão democrática, uma vez que foram encontrados dez itens que apresentam abordagens correspondentes à gestão democrática da educação, a saber: desde o prefácio, perpassando pela introdução, apresentação, visão, apresentação, justificativa até as considerações finais, o documento apresenta argumentos que demonstram a importância do envolvimento de todos no processo educacional. E, conforme Libâneo (2004), desenvolver interação entre professor e aluno, promover a participação ativa em grupos de trabalhos e discussões dentro do ambiente escolar, desenvolver a capacidade de liderança entre os educandos, tomar decisões

sobre os problemas e dilemas da escola, conhecer conteúdos da discussão para ser participante ativo, participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola são competências necessárias a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Com tudo isso, notou-se que o levantamento realizado sobre a temática nessas bases de dados não foi suficiente para a pesquisa, pois defendemos a necessidade de análise dos registros administrativos (livro de presença, atas, relatórios fotográficos etc.), a ser realizada no andamento da pesquisa.

A segunda etapa foi a análise do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Ubaíra (2015-2025), tendo em vista que, entre as 20 metas estabelecidas, uma está se referindo ao fazer democrático na Educação, referimo-nos à Meta 19. Além disso, nesta etapa buscou-se comparar a meta 19 do PME (2015-2025) com a mesma meta do PNE (2014-2024), tendo em vista que este está completando seu prazo de vigência, ou seja, uma década. Com isso, buscou-se entender o cumprimento das Diretrizes previstas nesses planos.

Nesse sentido, analisando a concepção de gestão democrática explicitada no PME em conformidade com o PNE, constatou-se que ambos os planos tratam da Gestão Democrática em sua Meta 19. Inicialmente, foram analisadas as oito estratégias do PNE, tecendo comparações com as estratégias do PME. Buscou-se observar se as estratégias do PME estavam em conformidade com as estratégias do PNE e quais eram as dimensões de gestão democrática contempladas na referida meta, Conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Análise das estratégias da Meta “19” do PNE e Meta “19” do PME de Ubaíra-BA

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)
19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.	19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias do município na área da educação para as unidades executoras, aprovando legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, estadual e municipal, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.

<p>19.2) Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.</p>	<p>19.2. Fortalecer os Conselhos Municipais FUNDEB, CAE, EDUCAÇÃO e Conselhos Escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo, por meio do apoio e repasse de dotação orçamentária assegurada em lei.</p>
<p>19.3) Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação.</p>	<p>19.3. Criar a Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do PME, para juntamente com o CME efetuar o acompanhamento da execução deste PME, assim como dos planos de educação das unidades executoras.</p>
<p>19.4) Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.</p>	<p>19.4. Estimular em toda a rede de educação básica a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares por meio das respectivas representações.</p>
<p>19.5) Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.</p>	<p>19.5. Buscar a constituição e/ou fortalecimento de conselhos escolares e o conselho municipal de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.</p>
<p>19.6) Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p>	
<p>19.7) Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão</p>	

financeira nos estabelecimentos de ensino.	
19.8) Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da análise, constatou-se que a redação do PNE apresenta abordagens acerca da gestão democrática da educação, assim como o PME. Porém, ocorreram algumas alterações na redação dos referidos textos. No PME, o município assegura condições para, no prazo de 4 (quatro) anos após a aprovação do plano, a efetivação da Gestão Democrática da Educação, enquanto no PNE, esse processo dar-se-á no prazo de 2 (dois) anos. No que tange às estratégias, o PME desenvolveu menor número, 5 (cinco), enquanto o estabelecido no documento nacional foram 8 (oito). Ressalta-se ainda que houve alterações na redação de 4 (quatro) das 5 (cinco) estratégias. Conforme o PNE, em apenas 1 (uma) estratégia desenvolveu a mesma redação do documento nacional, trata-se da estratégia 19.4. Ressalta-se ainda que, apesar das alterações na redação dos textos do PME, os objetivos das propostas, fortalecimento da gestão democrática, estão equivalentes aos do documento nacional.

Sequenciando com a análise da meta 19 do PME, pode-se inferir que a efetivação da gestão democrática no PME dá-se através critérios técnicos de méritos e desempenho e consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas. E que será prevista a busca de recursos e apoios técnicos da união para a efetivação das ações estabelecidas. Sendo assim, o município assegurou que até o ano 2019 ocorreriam novos investimentos técnicos e financeiros, bem como o envolvimento social no processo de avaliação de desempenho para a nomeação de diretores e diretoras, conforme estratégia 19.1.

Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 4 (quatro) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Ubaíra, 2015, p. 118).

Na terceira etapa foi realizado o estudo dos registros de documentos de atos administrativos. Neste caso, foram analisados documentos comprobatórios de ações realizadas na Unidade em estudo, neste caso, atas do ano de 2023. No total foram encontrados registros

de 27 (vinte e sete) reuniões, conforme Quadro 01 do apêndice.

Analisaram-se 38 registros de atas de atividades executadas na Instituição em 2023. Destas, 9 (nove) tiveram a presença da comunidade local, representatividades e visitas de profissionais de outros órgãos da administração (pais, representantes da sociedade civil organizada, conselho tutelar, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, onde tratavam de assuntos diversos, a saber: Reuniões de pais e mestres, realização de festividades, plantões pedagógicos, proposição de projeto a ser desenvolvido na Escola e realização do aniversário da escola. Enquanto as outras 18 (dezoito) reuniões eram encontros de Atividades Complementares (AC) que, em sua maioria, contavam apenas com a presença de Coordenador Pedagógico e Professores. Nestas, foram encontrados registros de: Encontros Pedagógicos, AC, Conselho de Classe e Jornada Pedagógica. Direcionando-nos a entender que, em sua maioria, as reuniões ocorridas na instituição em estudo, 18 (dezoito reuniões), eram apenas com a presença da equipe pedagógica (coordenadora e professores), todos apresentados no Quadro 1 do apêndice. Ao analisarmos os conteúdos tratados nas reuniões realizadas, estão descontextualizados de ações que demonstram a construção de políticas educacionais a serem executadas de forma participativa no âmbito da unidade escolar, como indicam o PME, PPP e ato administrativo consultado, a saber:

a) No PME 2019 está preconizado: eleição para diretores; formação contínua para membros dos conselhos e criação de grêmios. Tudo isso requer representação de diversos segmentos envolvidos no contexto escolar;

b) No PPP, desde o prefácio até as considerações finais, está afirmado que este documento é uma construção coletiva, resultado de um esforço democrático e participativo;

c) O Decreto Municipal de nº 37/2008, em vigência, trata da organização, composição e função dos conselheiros escolares e do envolvimento de diversos segmentos na construção de políticas públicas educacionais do sistema de ensino municipal.

Nesse caso, notamos fortes evidências de uma gestão pautada apenas na demonstração da formalidade democrática, contrariando assim a forma de gestão preconizada no PME 2019, PPP e outros documentos administrativos, que é “o construir ações participativas com os envolvimento de diversos segmentos que compõem a equipe de funcionários da unidade escolar, bem como comunidade local ampliada”. Em conformidade com Paro (2026),

A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre

grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender aos requisitos implícitos nessa premissa (Paro, 2016, p. 33).

Diante dos estudos e embasados neste referencial foi possível evidenciar fracas ações de gestão democrática participativa, contrariando o que estabelece a meta 19 do PME. Continuando os estudos, seguimos a pesquisa ouvindo os sujeitos que fazem parte deste contexto educacional.

4.2 A pesquisa envolvendo funcionários - Questionários

Após a conclusão da etapa documental, iniciou-se a fase de aplicação dos questionários seguida de entrevistas realizadas com diretor, coordenador pedagógico, professor, técnico administrativo, pais, alunos, representantes da comunidade e representante da associação de pais e mestres do *lócus* da pesquisa, a saber: Escola Aurino Fausto dos Santos, localizada em um povoado denominado Jenipapo, na Cidade de Ubaíra-BA.

Por se tratar de pesquisa no âmbito da Escola, todo processo foi agendado junto ao diretor, em observância à disponibilidade das pessoas entrevistadas, e todas ocorreram no ambiente da própria escola. Já as pesquisas direcionadas à comunidade escolar ampliada ocorreram em espaços diferentes, a saber: abordagem feita na casa do entrevistado.

No total, 20 (vinte) pessoas participaram desse processo. A pesquisa foi realizada no período entre setembro de 2023 e abril de 2024. No segmento dos funcionários foram: 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 coordenador, 01 técnico administrativo e 02 professores. Já no segmento comunidade ampliada: 09 alunos, 02 pais de alunos, 02 membros da comunidade e 01 membro da associação de pais e mestres.

O questionário foi elaborado e impresso pela pesquisadora e aplicado presencialmente aos participantes da pesquisa mencionados acima. Neste caso, separamos dois grupos de segmentos para a realização das entrevistas, a saber: segmento funcionários (gestores, professores e técnico) e segmento comunidade local ampliada (alunos). Aqui, vale salientar que foi aplicado questionário. E este, ainda que de forma objetiva, serviu como roteiro de entrevista gerando discussão e aprofundamento nas respostas.

Inicialmente, aplicamos os questionários para a equipe de funcionários, conforme dito acima. Todos os participantes receberam, previamente, o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), anexo ao fim deste trabalho, solicitando a autorização para a realização da pesquisa e do uso dos dados das entrevistas, garantindo o anonimato das pessoas participantes da pesquisa e, para os participantes menores de dezoito anos, foram entregues os termos de assentimento do menor para serem assinados por eles.

Após a realização integral dos questionários, seguiu-se uma entrevista semiestruturada, logo após veio a leitura minuciosa com o objetivo de abstrair informações que atendessem aos objetivos da pesquisa. Em seguida, foram utilizados softwares de análise de dados qualitativos, por se tratar de ampla variedade de ferramentas projetadas especificamente para facilitar análises de conteúdo. Geraram-se os gráficos simplificando os resultados. A partir dos gráficos tecem-se comentários, observando os critérios de análise para que pudessem ser comparados ao marco teórico.

4.2.1 Perfil e falas da equipe de funcionários: diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores e técnico administrativo

Neste tópico, apresentaremos um perfil dos profissionais da escola, dessa forma, definimos que gestores aqui serão o diretor, a vice-diretora e a coordenadora, por entendermos que compõem a equipe gestora. O diretor da Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos tem 54 anos de idade, possui formação em Pedagogia e está no exercício do Magistério há 20 anos. A vice-diretora tem 49 anos, é licenciada em Pedagogia com especialização em psicopedagogia e atua na escola há 4 anos. A Coordenadora Pedagógica tem 44 anos de idade, está na carreira do magistério há 28 anos, é licenciada em Letras e exerce a função de coordenadora pedagógica, atuando na instituição há 10 anos. Os professores estão na faixa etária entre 44 e 58 anos, possuem formação em Geografia, História e Pedagogia, atuam na escola há mais de 10 anos. Enquanto o técnico administrativo possui apenas o ensino médio completo, é prestador de serviço na modalidade contrato especial, atua na escola há mais de 3 anos.

Feita a apresentação da equipe de funcionários da escola supracitada, apresentaremos a partir de agora suas falas diante dos questionários aplicados, cujo roteiro segue em anexo nos Quadros 2 e 3 do apêndice.

4.3 Fala dos Servidores

A primeira pergunta para os funcionários (diretor, vice-diretor, coordenadora, professores e auxiliar) foi: “Como ocorre a nomeação do Diretor(a) e Vice-Diretor(a) na Escola?” Dos seis funcionários entrevistados, cinco (diretor, vice-diretor, coordenador e professores) responderam que ocorria por indicação feita pelo executivo, e um participante (auxiliar de serviços gerais) respondeu que não sabia.

A segunda pergunta quis saber a “composição da comissão permanente de acompanhamento e avaliação do PME, bem como do plano de educação da escola”. Mais uma vez, cinco funcionários (diretor, vice-diretor, coordenador e professores) responderam que a comissão era formada pelo diretor, técnico administrativo, professor, pais e alunos; já um funcionário (auxiliar de serviços gerais) respondeu afirmando que não sabia.

A terceira pergunta buscou saber “quais colegiados estão constituídos na Escola”. Dos participantes, 5 (diretor, vice-diretor, coordenador e professores) responderam que na unidade escolar existiam apenas dois colegiados, o conselho escolar e a associação de pais e mestres, 1 (um) entrevistado (auxiliar de serviços gerais) informou que não sabia. Em sequência, a quarta pergunta quis saber “como se dá a participação do conselho escolar”. 2 (duas) entrevistadas (professora e coordenadora) responderam afirmando que a participação do conselho escolar se dá em reuniões ordinárias (mensalmente), convocadas para aprovação das propostas determinadas pela direção; enquanto outros 4 (quatro) participantes (diretor, vice-diretor, professor e auxiliar de serviços gerais) afirmaram que a participação do conselho escolar se dá constantemente, fiscalizando e opinando sobre as ações da escola.

A pergunta de número cinco questionou o sexo dos participantes, apurando uma paridade nesse quesito, sendo que três são homens (diretor, professor e auxiliar de serviços gerais) e três são mulheres (vice-diretora, coordenadora e professora).

Na sequência, buscou-se conhecer o tempo de atuação dos servidores na escola, neste caso, dois (vice-diretora e auxiliar) responderam que o tempo de trabalho na escola era entre três e seis anos. Enquanto em sua maioria, 4 dos participantes (diretor, coordenador e professores) responderam que já trabalhavam na escola há mais de sete anos.

Para finalizar, aplicamos uma questão buscando a opinião de cada um sobre a prática da gestão democrática e participativa nesta escola. Conforme análise dos dados, todos os participantes compreendem que a direção da instituição em estudo promove ações que envolvem a participação da comunidade local.

Por fim, conclui-se esta etapa de questões fechadas com o segmento “servidor público” abstraindo dados para uma análise criteriosa a respeito da realidade de democratização escolar nas escolas do campo. Conforme Quadro 3:

Quadro 3- Compilação dos dados coletados da escola

Quanto tempo você trabalha nesta escola:	66,7 % dos funcionários entrevistados trabalham na escola entre 7 e 10 anos.	33,3 % dos funcionários trabalham na instituição entre 3 e 6 anos
Gênero	50% das pessoas entrevistadas são do sexo masculino	50% das pessoas entrevistadas são do gênero feminino
Como ocorre a nomeação do Diretor(a) e Vice-Diretor(a) na Escola?	83,3 % responderam "indicação feita pelo poder executivo"	16,7 % responderam "não sei"
A comissão permanente de acompanhamento e avaliação do PME bem como do plano de educação desta escola é composta por:	83,3 % responderam "diretor, técnico administrativo, professor, pais e alunos"	16,7 % responderam "não sei"
Quais colegiados estão constituídos na Escola?	83,3 afirmaram que são constituídos "associação de pais e mestres" e "Conselho escolar"	16,7 % responderam "não sei"
Como se dá a participação do conselho escolar?	66,7 % afirmaram que "Participam constantemente fiscalizando e opinando sobre as ações da escola"	33,3 % das respostas foram "das reuniões ordinárias (mensalmente) convocadas para aprovação das propostas determinadas pela Direção"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses achados nos conduzem a uma reflexão em diversos aspectos: a) tempo de atuação dos funcionários na escola: em sua maioria, 66,7%, trabalham entre 7 e 10 anos, período da vigência do PME (2015- 2025); b) Confirmação da existência da comissão de avaliação do PME, bem como o envolvimento das diversas representatividades; c) a participação constante dos conselhos, fiscalizando, opinando e cobrando ações da escola; e d) ainda assim, a forma de nomeação dos diretores ocorre pela escolha do poder executivo e não se tem implementado o grêmio estudantil. Estes são dados que nos conduzem a fortes evidências do não cumprimento da meta 19 do PME que assegura condições, no prazo de 4 (quatro) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das

escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Ubaíra, 2015, p. 118).

Seguimos, assim, com a aplicação das questões abertas, objetivando abstrair dos sujeitos participantes maiores esclarecimentos sobre o entendimento de cada um a respeito do fazer democrático e participativo no âmbito da unidade escolar à luz do PME.

4.3.1 Entrevista semiestruturada - equipe de funcionários

Para participar da entrevista foram convidados: diretor, vice-diretora, coordenadora e professores. Como questões norteadoras, foram selecionadas perguntas abordando questões no âmbito desta pesquisa. Iniciamos com: “qual forma de nomeação da equipe gestora e o que acham desta forma?”. Todos responderam indicação do executivo e, como justificativa, afirmaram que achavam importante, pois se tratava de uma oportunidade de inserir pessoas fora do quadro efetivo na gestão da educação (oportunidade de trabalho), enfatizando a necessidade de ser observada a experiência na área educacional.

O outro questionamento foi sobre a existência dos colegiados instituídos na escola, e responderam que a escola tinha constituído o conselho escolar e a associação de pais e mestres e que ambos possuíam documentos regulamentados.

Na sequência, foi feita uma pergunta sobre “como se dá a participação do conselho escolar na unidade escolar”, consensualmente, responderam que ocorre de forma efetiva e democrática, com a ampla participação das representatividades da comunidade escolar e local.

Fechando o ciclo das perguntas, foi questionado sobre a prática da gestão democrática na escola e, em resumo, responderam que eles entendem como uma escola que vivencia a prática democrática, isso porque, segundo os participantes, o diretor não toma nenhuma iniciativa sem antes consultar os pais e funcionários. E que, até para aquisição de serviços e bens de consumo na unidade escolar, é feita consulta aos funcionários e comunidade local. Atitudes que os entrevistados avaliam de suma importância para os avanços das políticas públicas educacionais.

Mais uma vez, conclamamos uma reflexão sobre a fala dos entrevistados, a respeito do entendimento sobre a prática democrática na escola. Para estes sujeitos, ouvir a opinião dos diversos segmentos a respeito das aquisições físicas e materiais de uma instituição demonstra o ato “mais importante” em uma instituição educacional. Notou-se, assim, um desmerecimento para com outros fatores que corroboram o crescimento das melhorias nas

políticas educacionais, a exemplo: a construção de propostas pedagógicas com o envolvimento dos diversos atores envolvidos, o avaliar das ações (pedagógicas, administrativas), entre tantos outros de suma importância para o concretizar democrático. Nesse sentido, Libâneo (2004) defende que professores e pessoal técnico administrativo precisam estar muito bem-informados a respeito das legislações, dos planos e diretrizes oficiais e das normas e rotinas organizacionais no âmbito da escola. Sentiu-se a necessidade da execução da meta 19 do PME, quando em suas diretrizes apresenta, de forma enfática, formação continuada para os diversos segmentos da comunidade e fortalecimentos dos órgãos colegiados. No entanto, percebe-se que estas ações não foram executadas até o último ano de vigência do referido PME.

4.4 Comunidade escolar ampliada (alunos, pais, representante da comunidade local, representante do caixa escolar)

Ao concluirmos com a categoria funcionários, iniciamos uma nova etapa com a categoria comunidade escolar ampliada (alunos, pais, representante da comunidade local, representante do caixa escolar). Para isso, foram aplicados questionários fechados. Inicialmente, aplicou-se para os alunos, no âmbito da unidade escolar; em seguida, foi aplicado o mesmo questionário aos outros segmentos na comunidade, fora da unidade escolar.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Neste caso, só participou o segmento aluno, conforme dados que seguem.

4.4.1 Perfil e falas de Comunidade escolar ampliada

Esta subseção tem por objetivo trazer à tona o perfil e a fala dos alunos pesquisados. Vale salientar que foram escolhidos 9 alunos. Ambos são líderes e vice-líderes de cada turma existente na Instituição, neste caso (quinto ao nono ano). Todos são oriundos de comunidades rurais que estudaram em escolas de classes únicas e multisseriadas, perfil das escolas do campo neste município. No que tange aos pais entrevistados, moram em comunidade rural, localidades distantes da unidade escolar em estudo. Realidade vivenciada por todos que atuam na referida escola, uma vez que se trata de escola no campo, onde seus moradores habitam em regiões diversas da localidade onde está situada a unidade escolar. Já no segmento de comunidade local de representante de associação de pais e mestres, foram entrevistadas

pessoas na faixa etária de 38 a 45 anos, todas do sexo feminino e habitantes no povoado de Jenipapo, localidade nas proximidades da escola em estudo. Todas as participantes já tinham vínculo com a instituição como pais de alunos para estes segmentos.

O questionário aplicado foi composto por 08 questões que se relacionam com a dimensão da gestão democrática, foco da pesquisa, a saber: diálogo entre escola e pais, participação dos alunos nas atividades que a escola realiza, incentivo da escola para os pais acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, conhecimento a respeito do conselho escolar, conhecimento e participação da elaboração do PPP, tempo de envolvimento na escola e opinião do desenvolvimento da gestão democrática, conforme Quadro 4 do apêndice.

Todos os convidados participaram de forma satisfatória. Na pergunta inicial que indagava como acontece a comunicação e o diálogo entre a escola e os pais, 12 (doze) participantes responderam que acontecia em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde os pais têm a oportunidade de falar, pois a sua opinião é valiosa e 2 (dois) disseram que a comunicação acontece em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde só a gestão e os professores falam e expõem opiniões.

Sequenciando com a questão 2, foi perguntado como se dá a participação do entrevistado nas atividades que a escola realiza. Dos entrevistados, 10 (dez) responderam que participam de reuniões, projetos e eventos em geral e 03 (três) participam apenas de reuniões bimestrais para o recebimento de notas e 1 (um) não costuma participar de reuniões, nem de eventos realizados pela escola. No que tange às ações que a gestão promove para incentivar os pais e a comunidade local a acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos na escola, 05 (cinco) participantes disseram que apenas reuniões bimestrais para a entrega de notas; 09 (nove) disseram que a escola realiza projetos voltados para incentivar a presença dos pais na escola para fortalecer essa relação. Em se tratando do Conselho escolar, foi perguntado se os entrevistados sabem como funciona o referido Conselho na escola em estudo, sendo que 09 (nove) dos participantes responderam que conhecem, sabem do que se trata, mas não participam; 02 (dois) afirmaram que não conhecem e não sabem do que se trata; e 3 (três) disseram que conhecem e participam do conselho escolar. Ainda ao perguntar sobre a participação deles na construção do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, 03 (três) afirmaram que conhecem e participam de ações voltadas ao envolvimento do PPP na escola; 02 (dois) participantes responderam que não conhecem e não participam de ações voltadas para o envolvimento do PPP na escola e 09 (nove) responderam que já ouviram falar

falar do PPP em reuniões, mas nunca participaram de ações voltadas para este Projeto. Nesse contexto, perguntou-se o que faltava para ocorrer maior envolvimento deles nas ações promovidas pela escola. Em resposta, 09 (oito) afirmaram que já se sentem envolvidos, pois participam de todas ou quase todas as atividades da escola; e 05 (cinco) disseram que é preciso mais interesse por parte dos alunos, pais e comunidade em se envolver e participar, pois a gestão oferece várias oportunidades de envolvimento e participação dos pais na escola. Em sequência, buscou-se saber sobre o tempo que os entrevistados estão envolvidos na escola, 02 (dois) responderam que estão há menos de 01 (um) ano; 11 (onze) responderam que estão entre 01 (um) e 05 (cinco) anos e 01 (um) há mais 05 (cinco) anos. E, para análise dos resultados do questionário fechado, foi construído um quadro demonstrativo a fim de explicitar melhor o entendimento dos participantes desta pesquisa. Neste caso inseriu-se o segmento aluno neste rol por entendermos que as questões tratadas no questionário buscam um olhar avaliativo das ações executadas pela equipe de funcionários, no âmbito institucional, conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4 - Quadro demonstrativo de resultados - comunidade escolar estendida.

Questão 1. Comunicação e o diálogo entre a escola e os pais.	85,7 % das respostas afirmaram "Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde os pais têm a oportunidade de falar, pois a sua opinião é valiosa".	14,3 % responderam "Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde só a gestão e os professores falam e expõem opiniões".	
Questão 2. Participação nas atividades que a escola realiza	71,4 % Participo de todas as atividades realizadas como reuniões, projetos e eventos em geral.	21,4 % Participo apenas de reuniões bimestrais para o recebimento de notas.	7,1 % Não costumo participar de reuniões, nem de eventos realizados pela escola.
Questão 3. O que a gestão promove para incentivar os pais e a comunidade local a acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos na escola?	64,3 % Realizam projetos voltados para incentivar a presença dos pais na escola para fortalecer essa relação.	35,7 % Além de reuniões bimestrais, os pais são convocados individualmente quando necessário.	
Questão 4. Você conhece e sabe como funciona o Conselho Escolar desta escola?	57,1 % Conheço, sei do que se trata, mas não participo do Conselho Escolar.	21,4 % Conheço e participo do Conselho Escolar.	21,4 % Não conheço e não sei do que se trata.

Questão 5. Você conhece e participa do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola?	64,3 % Já ouvi falar do PPP em reuniões, mas nunca participei de ações voltadas para a elaboração e avaliação	14,3 % Não conheço e não participo de ações voltadas para o envolvimento dos pais na escola.	21,4 % Conheço e participo de ações voltadas para o envolvimento dos pais na escola.
Questão 6. O que falta para você se envolver mais nas ações promovidas pela escola?	63,6 % Já me sinto envolvido(a), pois participo de todas ou quase todas as atividades da escola.	36,4 % Mais interesse por parte dos alunos, pais e comunidade em se envolver e participar, pois a gestão oferece várias oportunidades de envolvimento e participação dos pais na escola.	
Questão 7. Informe o tempo em que você está envolvido nesta escola:	13,4 % Menos de 1 ano.	80,0 % De 1 a 5 anos.	67 % Mais de 5 anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, foi analisada a questão 08 (oito) do questionário, uma questão aberta que objetivou compreender a opinião e sugestão dos entrevistados, neste caso, comunidade ampliada, que tratou do desenvolvimento da gestão democrática e participativa na escola em estudo. Dos 9 (nove) participantes do segmento alunos, apenas dois responderam, afirmando que sempre é possível melhorar, mas a gestão do colégio tem feito o possível para ouvir a opinião dos pais. Corroborando a opinião dos alunos, os pais ou responsáveis responderam afirmando que na escola, os professores e diretores já fazem muitos tipos de atividades que envolvem a opinião dos pais. Já na opinião de outros membros da comunidade local, a escola tem democracia, mas poderia se expandir com mais projetos abertos à comunidade e que maiores investimentos seria muito legal.

Em suma, ao analisar as respostas da comunidade local ampliada, notou-se que 71,4 % afirmaram participar de todas as atividades realizadas (reuniões, projetos e eventos em geral) na instituição e que 73% das ações realizadas na escola buscam incentivar a participação dos pais. Outra informação seguindo esse perfil de atuação foi sobre o que a gestão promove para incentivar os pais e a comunidade local a acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos e 64,3 % responderam que a gestão incentiva e fortalece a presença de pais na escola. No entanto, um achado contradiz tais afirmações, pois, quando foram questionados

sobre o conhecimento e participação do PPP, 64,3 % dos participantes responderam que já ouviram falar do PPP em reuniões, mas nunca participaram de ações voltadas para a elaboração e conhecimento do mesmo. Nesse sentido, diante do exposto, reafirmamos o que foi dito na subseção 4.3.1 deste trabalho, que trata da necessidade de ações que promovam formação para os diversos segmentos, sobre a prática democrática na escola. Em análise, notou-se que, no décimo ano de vigência deste PME, todos os participantes da pesquisa (funcionários e comunidade escolar estendida) não participaram de nenhuma ação que trata da formação dos colegiados, contrariando o que preconizam as estratégias 4 e 5 da meta 19 do PME, bem como ideologias dos estudiosos no assunto, neste caso, podemos referenciar Paro, quando afirmou que não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (Paro, 2026, p. 33).

4.4.2 Entrevista semiestruturada - alunos

Após o recebimento dos questionários, já respondidos, foi agendada, junto ao Diretor, uma data para as entrevistas semiestruturadas com a participação dos alunos. Nesta entrevista estavam presentes 9 (nove) alunos, 7 (sete) meninas e 2 (dois) meninos. Destes, uma aluna era representante da Associação de Pais e Mestres e os demais eram líderes de classes. Esse processo ocorreu no formato de roda de conversa. Inicialmente, foi feita uma breve fala sobre o que é formação em mestrado, falou-se um pouco sobre a Universidade do Estado da Bahia, as formas de ingresso, as políticas de inclusão e do tema da pesquisa, com ênfase no processo de gestão democrática e escola do campo.

Em seguida, os alunos se apresentaram, teceram comentários sobre as escolas em que estudaram nas séries iniciais e do processo percorrido até chegar a atual escola. Neste diálogo, notou-se que a maioria dos alunos concluíram as séries iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas no campo, e que estas escolas não possuem uma equipe administrativa, ou seja, apenas há a figura do professor, do auxiliar de serviços gerais e dos alunos.

Notou-se ainda que a escola em estudo recebe alunos de diversas localidades rurais, algumas citadas pelos alunos foram: Região da Cachoeirinha, dos Cágados, Volta do Rio, Assentamento Força jovem, Três Lagoas, Lagoa do Boi. Sequenciando, fui direcionando a conversa para o tema em estudo.

Prosseguindo, perguntei como acontecia o diálogo entre escola e pais. Eles falaram que os pais participavam de reuniões para entrega de boletins, aniversários, que faziam festas

juninas, festa da família e outras. E que os pais falavam para opinar quando a escola ia construir, reformar e até comprar algo. E sobre a participação deles nas atividades da escola, eles responderam que sempre participavam e que às vezes eram chamados a participar e eles nem aceitavam.

Foi questionado ainda se a escola incentivava a participação dos pais na escola. Eles falaram que sim, falaram que a escola promovia projetos e convidava a comunidade de pais e outros para participarem. Quando questionado sobre o Conselho da Escola, eles falaram que não conheciam, nunca ouviram falar, então fiz uma breve fala sobre a formação dos conselhos, um ato democrático na escola e quais segmentos fazem parte, com isso, eles foram lembrando que na escola havia feito isso, porém não participaram. Ou melhor, não faziam parte.

Sobre o PPP, foi perguntado se eles sabiam do que se tratava, se ajudavam na construção. Todos responderam que não sabiam do que se tratava, mais uma vez, foi explicado sobre a forma de construção coletiva bem como sobre a importância deste documento na instituição. Ainda assim os alunos falaram que não o conheciam e que lembram que nem eles nem seus pais nunca participaram de ações voltadas para a elaboração do PPP.

Ainda nesse diálogo foi questionado sobre a participação dos alunos nas atividades escolares, eles responderam que os alunos deveriam se interessar mais, pois a gestão oferece várias oportunidades de envolvimento, o que falta é pais e comunidade se interessarem mais.

Sobre o tempo que eles estudavam nesta escola, 4 (quatro) alunos responderam que tinham entre um e dois anos e 5 (cinco) responderam entre 3 (três) e cinco anos.

Por fim, questionou-se sobre a gestão democrática na escola, e, após uma breve explicação sobre este assunto, os alunos chegaram à conclusão de que poucos ajudam na escola com a intenção de ver a escola evoluir, em sua maioria os que participam das ações o fazem por se sentirem obrigados.

Concluimos com a fala da aluna que é membro do caixa escolar, dizendo que não entende muito bem a função dela no conselho e que sempre os colegas a chamam para ela reivindicar melhorias para a escola e que nem sempre as reivindicações eram resolvidas quando ela levava para a diretoria. Concluimos a entrevista, agradecemos e nos despedimos dos alunos.

Em análise ao que foi dito, pode-se perceber que a gestão da escola busca envolver a comunidade escolar e local nas tomadas de decisões e projetos da escola. No entanto, existe uma carência de formação, carência de conhecimento no que tange à gestão democrática.

Nesse momento percebeu-se que a Meta 19 do Plano municipal de Educação não está sendo cumprida no município, pois em momento algum percebeu-se formação para conselheiros, em momento algum ouviu-se falar em participação na construção da proposta, o que ficou evidente foi uma organização administrativa pautada nos princípios democráticos, ficando evidente a falta de ações que de fato concretizam o fazer de todos, o construir coletivo.

Nesse sentido, Souza (2019) enfatiza que existem estudos empíricos reconhecendo os conselhos como órgãos com disposição ao diálogo, no entanto, são instituições com compreensão limitada sobre as suas potencialidades políticas ou técnicas. Afirma ainda que são instituições que muitas vezes operam como “cartórios” escolares (Souza, 2019, p. 277).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão investigativa conhecer como se dá o desenvolvimento do processo de implantação da Gestão Democrática na Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, à luz do Plano Municipal de Educação (2015-2025), em específico, a meta 19 do referido plano e suas respectivas estratégias.

Por entendermos a relevância do assunto “fazer democrático na educação”, fizemos uma busca a respeito de estudos que tratam do cumprimento da meta 19 PNE (2014-2024) e não encontramos nenhum estudo que trata do referido assunto. Nesse sentido, ficou entendido que, quando se trata do processo de democratização e, principalmente, democratização da escola do campo, há a necessidade de ampliação da pesquisa científica em nível de mestrado e doutorado.

Assim, surgiram os primeiros passos desta investigação. Nesse contexto, defendeu-se que o diferencial deste trabalho encontra-se em apresentar dados para a rede municipal de Ubaíra-BA, a partir dos resultados de um estudo de caso em uma escola do campo no município, considerando a necessidade do cumprimento dos prazos estabelecidos na meta 19 do PME (2015-2025) que trata da efetivação da gestão democrática na educação.

Logo, os objetivos geral e específicos desta pesquisa foram verificar os processos democráticos que norteiam a gestão da Escola Municipal Aurino Fausto dos Santos, do ponto de vista dos gestores, auxiliares, professores, conselheiros, pais, alunos e comunidade local, considerando o PME e a meta 19 que asseguram condições e prazos para realização de ações que concretizam a efetivação da gestão democrática da educação no campo.

Nesse sentido, como recorte dos resultados, identificamos algumas situações que dizem muito acerca das práticas administrativas em observância aos marcos legais e normativas estabelecidas para o fazer democrático no âmbito educacional, a saber:

- a) É de competência da equipe gestora zelar pela efetivação das ações estabelecidas nos marcos legais e projetos da Unidade, neste caso, notou-se que na apresentação do PPP em estudo, encontra-se afirmado que o referido projeto foi construído com o envolvimento dos professores, alunos, da comunidade escolar e equipe diretiva e que está em conformidade com as legislações educacionais vigentes. Logo, ao analisar as respostas dos entrevistados a respeito do assunto, concluiu-se que 64,3 % já ouviram falar do PPP em reuniões, porém nunca participaram de ações voltadas para a elaboração e avaliação deste documento. Sendo assim, notou-se que as ações descritas no referido projeto apresentam planejamento adequado, no entanto, não apresentam execução do que foi planejado;
- b) Outra situação é a promoção de ações que conduzam pais, comunidade local ampliada, e órgãos colegiados a participarem das diversas atividades promovidas na escola, neste caso, 63,6 % dos participantes da comunidade local ampliada afirmaram que se sentem envolvidos, pois participam de todas ou quase todas as atividades promovidas pela equipe diretiva;
- c) Promover o funcionamento de colegiados escolares assegurando-lhes, inclusive, articulação para atuação de diversas representatividades. E, conforme 83,3 % dos funcionários entrevistados, afirmaram que existem na instituição a composição de dois conselhos: "associação de pais e mestres" e "Conselho escolar", no entanto, não foi perceptível atuação de nenhum programa de formação de conselheiros, uma vez que esta é uma ação estabelecida na Meta 19 do PME.

Sendo assim, o que ficou explícito na fala dos entrevistados contraria o que dizem as literaturas e marcos legais pesquisados para este estudo. Diante desta afirmação, propomos uma reflexão em Toledo (2021); Paro (2013) e Cury (2011), quando afirmam que a gestão escolar democrática é uma gestão de participação efetiva e que o processo só se torna democrático quando todos lutam pela mesma causa.

Nesse caso, notou-se que os diversos segmentos conhecem as ações da escola e que as ações são apresentadas pela equipe gestora. A partir dos estudos, entende-se que conhecer

as ações realizadas pela instituição é diferente de participar da construção das ações, e ao analisar os dados, sentimos a necessidade do fazer coletivo, do ouvir para construir, do conhecer e defender de fato o que temos e o que queremos. A esse processo sim, devemos denominar de “democrático”.

Dando continuidade, buscamos entender o modelo de gestão democrática em observância à meta 19 do PME adotado na escola em estudo. Mais um vez, foi possível obter resultados que contrariam a execução das ações definidas na supracitada meta. Tal afirmação justifica-se em decorrência dos seguintes resultados:

a) a Equipe gestora (diretor, vice e técnico administrativo) não são profissionais de carreira na instituição, o que promove descontinuidade das práticas e ações implementadas na instituição, neste caso, o processo de ações que promovem a democratização;

b) A forma de nomeação do Diretor(a) e Vice-diretor(a) na escola ocorre por indicação feita pelo poder executivo, uma obrigatoriedade estabelecida na meta 19 do PME;

c) Segundo entrevistados, existe a comissão permanente de acompanhamento e avaliação do PME, bem como do plano de educação da escola, e é composta por: diretor, técnico administrativo, professor, pais e alunos, no entanto, não foi encontrado nenhum registro ou relatórios, fotografias que comprovem a atuação desta comissão;

d) O grêmio estudantil não está implementado na instituição, descumprindo uma estratégia da meta 19 do PME, no seu último ano de vigência;

e) Inexistência de programa de formação para conselheiros, estratégia assegurada também na meta 19 do PME.

Diante do exposto, inferiu-se que o PME não foi publicizado para a comunidade escolar como um documento normativo com metas a serem cumpridas e avaliadas por uma comissão. Isso porque 83,3 por cento dos entrevistados responderam ao questionário fechado afirmando a existência e composição da referida comissão, no entanto, ao questionar sobre o processo avaliativo do cumprimento das metas do referido plano, na entrevista semiestruturada, não obtivemos respostas quanto ao andamento dos trabalhos da referida comissão. Ficando evidentes a não participação da comunidade na construção e avaliação do PPP.

Diante do exposto, o estudo de caso desta escola nos remete a uma reflexão a respeito das complexidades que envolvem a gestão democrática nas escolas do campo do referido sistema municipal de educação. Além disso, nos dá o caráter de definição da realidade no que tange aos cumprimentos das normativas educacionais em vigência.

Neste caso, o presente estudo não tem a pretensão de encerrar o debate, mas sim contribuir com novos elementos e abordagens, fortalecendo a discussão em sobre o tema. Sabe-se que a discussão é complexa e mais estudos são necessários para buscar mais dados sobre o assunto. Salientamos que novas pesquisas sobre o tema ‘Gestão Democrática em Escolas do Campo’ devem ser realizadas, ampliando assim a participação da comunidade e envolvendo gestores municipais. Sendo assim, definimos como adversos os sujeitos que estão inseridos nos espaços escolares, e muito ainda precisa ser investigado a respeito da atuação dos gestores escolares em ambientes rurais.

Concluimos afirmando que tais atividades são desafiadoras e, por isso, tornam os achados destes trabalhos ainda mais relevantes, pois, através dos resultados desta pesquisa, outros atores escolares poderão refletir sobre as diversas contribuições que podem oferecer para a qualidade na educação pública no campo. Isso sem que os sujeitos abandonem suas culturas identitárias em busca de melhorias educacionais fora do seu contexto de vivência.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, University Press, 2014.

BERTOLASSI, G. M.; SILVA, L. F. S. C. da. **A Gestão Escolar Democrática: Dimensões Teóricas, Desafios e Possibilidades de uma Agenda Contemporânea**, 2021, p. 25.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.727, de 4 de novembro de 1971a. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547600/publicacao/15714374>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1971b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRITO, A. C. A. G; LOPES, M. M. E. O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. **Revista Primus Vitam**, v. 7, n. 2, 2014, p. 01-14.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incria; MDA, 2008. p. 67-88.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. *et al.* **Educação do campo**. Dicionário da Educação do Campo. Cidade: editora, 2012. v. 2, p. 257-265.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 649-670, 2017.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, 2012.

CASTRO, C. N. Desenvolvimento Rural e o Estado Brasileiro. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, IPEA, v. 21, jul.-dez, 2019, p. 33.

DIAS, A. P; STAUFFER, A. B; MOURA, L. H. G; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

FERREIRA, A. D. D. Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, abr. 2002, p. 28-2002. Disponível em:

<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/207/203>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINS, R. O. **A região de Amargosa: transformações e dinâmica atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos)**. Orientador: Sylvio Bandeira de Mello e Silva. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania** [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012, p. 16. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf>. Acesso em: 14. jun. 2024.

MEDEIROS, G. S. L. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **ID On Line Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 50, p. 835-853, maio/2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481>. Acesso em: 19. jun. 2024.

MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p. 27, Agosto/2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Quem Somos - MST**. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, p. 83-100, 2001.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. **PERSPECTIVA**, Erechim, v. 37, n. 140, dezembro/2013, p. 68.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PENA, N; CASTILHO, A. E. C. A.; BORGES, P. A. S. A Gestão Democrática Escolar no Contexto da Nova Gestão Pública (NGP: Um Enfoque no PNE (2014-2024)). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 223-239, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015015/html/> Acesso em: 20. jun. 2024.

SANTANA, M. S; SCHMITZ, H. A percepção da Comunidade Escolar sobre a participação na gestão da escola um estudo de caso. **Revista da FAEEBA**, v. 21, n. 38, jul./dez. 2012, p. 14.

SANTOS, E. F. **O desafio da intersectorialidade entre educação e assistência social: Escola Vila Esperança, CRAS Espaço Esperança e Grupo Primavera–Campinas/SP**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano São Paulo, UNISAL, Americana, São Paulo, 2017.

SANTOS, S. P. Educação do campo: uma história de luta e resistência. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020, p. 434-459.

SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F. Educação do Rural Versus Educação do Campo: Paradigmas e Controvérsias. **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista-Bahia, v. 6, n. 6, p. 134-146, 2017.

SOARES, G. S. Entre o projeto de modernidade e a efetivação da democracia: marcas deixadas na construção da vida social brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 31-44, jan./mar. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

TOLEDO, M. **Educação do Campo: Políticas Públicas, Práticas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2021. p. 14. Disponível em: <https://www.kobo.com/br/pt/ebook/educacao-do-campo-6>. Acesso em: 15. jun. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBAÍRA. **Lei Municipal nº 237/2003**. Cria Conselho Municipal de Educação. Ubaíra: Câmara Municipal, 2003.

UBAÍRA. **Decreto Municipal nº 37/2008**. Fundamenta a implementação dos Conselhos Escolares. Ubaíra: Câmara Municipal, 2008.

UBAÍRA. **Lei Municipal nº 492/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. Ubaíra: Câmara Municipal, 2015.

UBAÍRA. **Plano Municipal de Educação Ubaíra/Bahia de 2015 a 2025**. Disponível em: <https://www.ubaيرا.ba.gov.br/Handler.ashx?f=f&query=19fef063-02a3-4880-bfaf-cd249cef992c.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VIANA, V. R. F. **A proposta de fortalecimento dos conselhos escolares e suas contribuições para o processo de democratização da escola pública no município de Belo Campo-Bahia**. In: MATOS, U. R.; PORTELA, R. L.; SEIXAS, M. (Orgs.). **Conselho Escolar e Gestão Participativa: perspectivas a partir de um curso de extensão a distância na Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política de Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 30 maio 2022.

APÊNDICES

Quadro 1 – REGISTRO DE ATOS ADMINISTRATIVOS

OBJETIVO DA REUNIÃO	DATA	PAUTA	Nº DE PARTICIPANTES	SEGMENTO QUE REPRESENTA
Jornada Pedagógica*	14 a 16/02/2023	Jornada pedagógica para início do ano letivo.	9	Gestores, coordenadora pedagógica, professores da Instituição.
Encontro pedagógico*	27 e 28/02/2023	Avaliação institucional	14	Gestores, Professores, Coordenadora pedagógica e estagiários do PIBID.
Reunião de pais*	01/03/2023	Palestra com o tema: Direito, Deveres e Fardamento Escolar”.	43	Comunidade escolar e pais.
AC*	14/03/2023	planejamento de atividades pedagógicas semanais e semana santa.	5	Coordenadora pedagógica e Professores.
AC	20/03/2023	Informes sobre atividades a serem trabalhadas	8	Coordenadora pedagógica e Professores.
AC	27 e 27/03/2023	Atividades a serem trabalhados	7	Coordenadora pedagógica e Professores.
AC	03 e 04 /04/2023	Aprovação de atividades complementar em turno vespertino	6	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
Festividade	05/04/2024	Atividade em memória à páscoa	sem assinaturas	Comunidade escolar e representante da comunidade local.
Visita (Psicólogo e Assistente Social)	14/04/2023	Levantamento de alunos com necessidades especiais	s/ assinatura	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
AC	14/04/2023	Avaliação de atividades docentes	8	Coordenadora pedagógica e Professores.
Reunião de pais e responsáveis	20/04/2023	Ameaça de invasões	39	Comunidade escolar, pais e comunidade local.

AC	24/04/2023	Planejamento do 21 aniversário da instituição	8	Coordenadora pedagógica e Professores.
Festividade	25/04/2024	Comemoração do 21 aniversário da UE	65	Comunidade escolar, pais e comunidade local.
AC	03/05/2023	Programação para homenagear as mães	4	Gestores e Professores.
AC	08/05/2023	Correção de atividades	Sem assinaturas	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Festividade	10/05/2023	Comemoração ao dia das mães	28	Comunidade escolar, pais e comunidade local.
AC	15/05/2023	planejamento da Visita ao IF Baiano	12	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Relato de viagem	17/05/2023	viagem à Santa Inês - 7º ano	Sem assinatura	
AC	22/05/2023	Preenchimento de formulários	4	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	30/05/2023	Correção de atividades	Sem assinatura	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Visita (CRAS e conselho Tutelar)	01/06/2023	Equipe de CRAS e Conselho Tutelar	46	Repres. do CRAS, conselho tutelar, comunidade escolar, pais e comunidade local.
AC	05 e 06/06/2023	Ações pedagógicas	Não consta	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	12 e 13/06/2023	Planejando festejos junino	5	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Reunião de pais	19/06/2023	Entrega de boletins 1º trimestre e posse da diretoria do conselho de pais e mestres	Sem assinaturas	Comunidade escolar, pais e comunidade local.
AC	19/06/2023	Detalhes para a festa do encerramento dos festejos junino	3	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.

AC	27 e 28/08/2023	Planejamento de simulados de revisão	9	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	28 e 29/08/2023	Planejamento do 7 de setembro	5	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	04/09/2023	Recuperação paralela	9	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	11/09/2023	Conselho de classe, recuperação paralela, resultado final	5	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Plantão Pedagógico	25/09/2023	Entrega de boletins.	Não houve assinaturas	Gestores, coordenadora pedagógica, Professores e pais.
AC	03/10/2023	Planejamento de manhã recreativa	Não houve assinaturas	Coordenadora Pedagógica e Professores.
Visita (Psicóloga e Assistente Social)	05/10/2023	Apresentação de projeto a ser desenvolvido na escola	Não houve assinaturas	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
AC	10/10/2023	Informe sobre conferência de educação	Não houve assinaturas	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
AC	10/10/2023	Elaboração e correção de atividades.	Não houve assinaturas	Coordenadora Pedagógica e Professores.
AC	21/10/2023	Horário de avaliação final da 3ª unidade	4	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
AC	13/11/2023	Realidades acadêmicas de alguns discentes	Não houve assinaturas	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
Conselho de classe	28/12/2023	Conselho de classe	Não houve assinaturas	Gestores, coordenadora pedagógica e Professores.
Total de reuniões no ano 2023	participação da comunidade local e represent	Reunião apenas Gestores e/ou coordenadores e professores		

	ntatividade			
	de			
38	9	18		

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2024

Quadro 2- Quadro de apresentação equipe de funcionários: diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores e técnico administrativo.

Prezado(a)

Gostaríamos de saber como se efetiva o cumprimento das normativas legais no que tange à gestão democrática da educação, ou seja, como acontece o envolvimento dos pais, alunos, professores e demais profissionais nas atividades e implementação de projetos desenvolvidos nesta escola. Os questionamentos estão relacionados a uma pesquisa que tem como objetivo verificar os processos democráticos que norteiam a gestão desta instituição, em específico do ponto de vista dos gestores, auxiliares, professores, conselheiros, pais, alunos e comunidade local. Pedimos que esta entrevista seja respondida e devolvida em até 5 dias, a contar da data de seu recebimento.

Obrigada por colaborar!

Fonte: Elaborado pela autora em 2024

Quadro 3 – Questionário equipe de funcionários: diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores e técnico administrativo.

NOME:	
SETOR:	
	Marque apenas 1 alternativa em cada questão
01	Como ocorre a nomeação do Diretor(a) e Vice-Diretor(a) na Escola? <input type="checkbox"/> Indicação feita pelo poder executivo <input type="checkbox"/> Critérios técnicos de méritos e desempenho <input type="checkbox"/> Participação da comunidade Escolar
02	A comissão permanente de acompanhamento e avaliação do PME bem como do plano de educação desta escola é composta por: <input type="checkbox"/> Diretor, técnico administrativo, professor, pais e alunos <input type="checkbox"/> Apenas a equipe gestora (Diretor(a), vice - diretor(a) e Coordenador pedagógico <input type="checkbox"/> Ainda não foi criada a comissão
03	Quais colegiados estão constituídos na Escola? <input type="checkbox"/> Grêmio estudantil <input type="checkbox"/> Associação de pais e mestres <input type="checkbox"/> Conselho escolar
04	Como se dá a participação do conselho escolar? <input type="checkbox"/> Nas reuniões ordinárias (mensalmente) convocada para aprovação das propostas determinadas pela Direção. <input type="checkbox"/> Participam constantemente fiscalizando e opinando sobre as ações da escola. <input type="checkbox"/> São assíduos nos encontros de formação para conselheiros.
05	Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> gênero neutro
06	Há quanto tempo você trabalha nesta escola? <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 6 anos <input type="checkbox"/> 7 a 10 anos ou mais
07	Qual a sua opinião sobre a prática da gestão democrática e participativa nesta escola? Dê sugestões caso haja necessidade.

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2024

Quadro 4 –Questionário Comunidade escolar ampliada

NOME:	
SEGMENTO (ALUNO, PAI, COMUNIDADE LOCAL, CAIXA ESCOLAR):	
Marque apenas 1 alternativa em cada questão	
01	<p>Como acontece a comunicação e o diálogo entre a escola e os pais?</p> <p><input type="checkbox"/> Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde os pais tem a oportunidade de falar, pois a sua opinião é valiosa.</p> <p><input type="checkbox"/> Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde só a gestão e os professores falam e expõem opiniões.</p> <p><input type="checkbox"/> A comunicação se dá somente por meio de avisos e comunicados enviados pelos alunos.</p>
02	<p>Como se dá a sua participação nas atividades que a escola realiza?</p> <p><input type="checkbox"/> Participo de todas as atividades como acontece a comunicação e o diálogo entre a escola e os pais?</p> <p><input type="checkbox"/> Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde os pais tem a oportunidade de falar, pois a sua opinião é valiosa.</p> <p><input type="checkbox"/> Em reuniões periódicas com a gestão e os professores, onde só a gestão e os professores falam e expõem opiniões.</p> <p><input type="checkbox"/> A comunicação se dá somente por meio de avisos e comunicados enviados pelos alunos das realizadas como reuniões, projetos e eventos em geral.</p> <p><input type="checkbox"/> Participo apenas de reuniões bimestrais para o recebimento de notas.</p> <p><input type="checkbox"/> Não costumo participar de reuniões, nem de eventos realizados pela escola.</p>
03	<p>O que a gestão promove para incentivar os pais e a comunidade local a acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos na escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Apenas reuniões bimestrais para a entrega de notas.</p> <p><input type="checkbox"/> Realiza projetos voltados para incentivar a presença dos pais na escola para fortalecer essa relação.</p> <p><input type="checkbox"/> Além de reuniões bimestrais, os pais são convocados individualmente quando necessário.</p>
04	<p>Você conhece e sabe como funciona o Conselho Escolar desta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Não conheço e não sei do que se trata.</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço e participo do Conselho Escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço, sei do que se trata, mas não participo do Conselho Escolar.</p>
05	<p>Você conhece e participa do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço e participo de ações voltadas no envolvimento do PPP da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Não conheço e não participo de ações voltadas para o envolvimento do PPP na escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Já ouvi falar do PPP em reuniões, mas nunca participei de ações voltadas para a participação de ações deste Projeto.</p>

06	O que falta para você se envolver mais nas ações promovidas pela escola? <input type="checkbox"/> Já me sinto envolvido(a), pois participo de todas ou quase todas as atividades da escola. <input type="checkbox"/> Mais motivação por parte da gestão da escola por meio da realização de atividades que incentivem a participação. <input type="checkbox"/> Mais interesse por parte dos alunos, pais e comunidade em se envolver e participar, pois a gestão oferece várias oportunidades de envolvimento e participação dos pais na escola.
07	Informe o tempo em que você está envolvido nesta escola: <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> Mais de 5 anos
08	Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento da gestão democrática e participativa nesta escola? Dê sugestões caso haja necessidade.

-