

As perspectivas de gestores de escolas do campo da Rede Municipal de Rondonópolis/MT sobre as Políticas de Educação do Campo

Perspectives of managers of rural schools in the Municipal Network of Rondonópolis/MT on Rural Education Policies

Las perspectivas de los gestores de las escuelas rurales de la Red Municipal de Rondonópolis/MT sobre las Políticas de Educación del Campo

Lindalva Maria Novaes Garske – Universidade Federal de Mato Grosso
Crisnaiara Cândido – Universidade Federal de Mato Grosso
Lucimara Afonso Castilho – Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa a respeito das perspectivas que os gestores de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/Mato Grosso apresentam sobre as Políticas de Educação do Campo. O trabalho objetivou verificar se essas perspectivas expressam as intencionalidades que norteiam tais políticas e as convicções a respeito da singularidade e autenticidade do modo de ser e viver do trabalhador rural. A opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, a qual permite a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao fenômeno em estudo. A pesquisa empírica se deu por meio de entrevistas com cinco gestores na condição de diretores de cinco escolas do campo. A análise e interpretação das informações coletadas apontaram que as perspectivas expressas pelos gestores entrevistados refletem os princípios e as intencionalidades das políticas de educação do campo.

Palavras-chave: política de Educação do Campo; gestão escolar; perspectivas dos gestores.

ABSTRACT

The present article is the result of a research concerning the perspectives that school administrators of the rural schools of the Municipal Network of Education of Rondonópolis/Mato Grosso present on the Rural Education Policies. The study aimed to verify if these perspectives express the intentionality that guide such policies and the beliefs concerning the singularity and the authenticity of the way of being and living of the rural worker. The methodological option was the qualitative approach which allows the comprehension of the meanings attributed by the research subject to the phenomenon in study. The empirical research was conducted by means of interviews with five managers in the position of directors of five rural schools. The analysis and interpretation of the collected information pointed out that the perspectives expressed by the interviewed administrators reflect the principles and the intentionalities of the policies of rural education.

Keywords: Rural Educacion policy; scchool administration; perspectives of managers.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de un estudio a cerca de las perspectivas que los gestores de escuelas rurales de la Red Municipal de Enseñanza de Rondonópolis / Mato Grosso presentan sobre las Políticas de Educación del Campo. El trabajo tuvo como objetivo verificar si estas perspectivas expresan las intenciones que orientan tales políticas y las convicciones sobre la singularidad y autenticidad del modo de ser y vivir del trabajador rural. La opción metodológica utilizada fue el abordaje cualitativo, el cual permite la comprensión de los significados atribuidos por los sujetos de la investigación al fenómeno estudiado. La investigación empírica se desarrolló a través de entrevistas con cinco gestores en la condición de directores de cinco escuelas rurales. El análisis y la interpretación de las informaciones recolectadas indicaron que las perspectivas expresadas por los gestores entrevistados reflejan los principios y las intencionalidades de las políticas de educación del campo.

Palabras-clave: política de Educación del Campo; gestión escolar; perspectivas de los gestores.

Introdução

Nos últimos tempos vem surgindo uma questão que consideramos relevante no setor da educação escolar no Brasil, trata-se do reconhecimento, por parte dos trabalhadores rurais, da importância da educação escolar de caráter público, para quem vive no meio rural, e a conscientização de que eles são os principais responsáveis pela continuidade da luta histórica por essa modalidade de educação, neste país. Isso ocorre, também, na medida em que esses trabalhadores se vêm reconhecendo como sujeitos responsáveis pela mudança da forma discriminadora e depreciativa como eles e a escola no meio rural são compreendidos.

Esse reconhecimento constitui-se como um processo que vem sendo construído, fundamentalmente, no âmbito de suas lutas pela terra, por melhores condições de vida e de trabalho, até porque, como argumenta Arroyo (1999, p. 31), “não só há no campo uma dinâmica social ou movimentos sociais, mas há também um movimento pedagógico”. É a partir dos ensinamentos obtidos no processo de luta, portanto, que os trabalhadores rurais vêm demonstrando sua insatisfação com a escola atual e, ao mesmo tempo, a certeza de que esse é um momento propício, oportuno e histórico para repensar a educação no meio rural, na perspectiva de construção de outra escola, por meio da implantação de um modelo político-pedagógico que atenda às necessidades da população que vive no campo.

Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, têm demonstrado uma preocupação com a educação escolar implementada pelos governos no meio rural e têm apresentado propostas de um novo modelo de escola para esse meio. Essa preocupação, entretanto, não é uma situação nova e vem provando que os trabalhadores rurais não são cordatos e passivos e têm propostas de políticas para o atendimento de seus interesses e suas necessidades em diferentes áreas, inclusive, na educação.

A luta pela implantação de uma política educacional que atendesse às expectativas e necessidades da população que vive no campo teve início na “Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia,

Goiás, no período de 27 a 31 de julho de 1998. A perspectiva que se instaurou, desde então, e que permeia as discussões de hoje, é a da construção de uma política educacional para o campo que leve em conta a cultura, as características e as necessidades de homens e mulheres que ali vivem.

É com essa compreensão que temos acompanhado o debate e a inserção da Educação do Campo na agenda política deste país e, além desse acompanhamento, temos realizado pesquisas em escolas de assentamentos da Reforma Agrária, localizadas na Região Sul do Estado de Mato Grosso. As questões que permeiam tais pesquisas versam sobre gestão e organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo, seus princípios e finalidades. No caso específico da pesquisa que resultou no presente artigo, o objetivo foi de investigar as perspectivas de cinco gestores, na condição de diretores de cinco escolas do campo localizadas no município de Rondonópolis, Região Sul do Estado de Mato Grosso, com relação às Políticas de Educação do Campo.

Nossa preocupação em desenvolver pesquisas nesta área advém da existência de discursos, por parte de gestores e professores das escolas do campo, que, por um lado, revelam a importância da Educação do Campo, mas, por outro, organizam a escola e as práticas docentes em proximidade com as orientações advindas dos órgãos centrais de administração da educação e não das Políticas de Educação do Campo.

Diante desse quadro, duas questões, que serviram de parâmetros na pesquisa, apresentam-se: Quais as perspectivas de gestores de escolas oriundas de assentamentos da Reforma Agrária com relação às Políticas de Educação do Campo? Essas perspectivas expressam as intencionalidades que norteiam tais políticas?

Com base nessas interrogações acreditamos ter obtido uma compreensão a respeito das perspectivas que os gestores participantes da pesquisa apresentaram e esperamos que, em alguma medida, possam contribuir para a transformação da escola rural em escola do campo. Ainda que os dados desta pesquisa tenham sido coletados há algum tempo, o acompanhamento¹ que temos feito às escolas do campo da referida rede de ensino, revelam que, embora os diretores apresentem perspectivas condizentes com as políticas de Educação do Campo, a transformação para este modelo de educação é gradual e complexa.

¹ O acompanhamento mencionado ocorre por meio da participação nos momentos de formação e fóruns da Educação do Campo, organizados pelos profissionais da rede municipal de ensino, incluindo as escolas envolvidas na pesquisa, como também por meio de duas das autoras deste artigo que atuam como educadoras na referida rede de ensino do município de Rondonópolis/MT.

Educação do Campo: elementos teóricos

Toda política educacional constitui-se como uma política de valores e de convicções acerca do tipo de homem que se quer formar e de sociedade que se quer construir. A política de Educação do Campo não foge a essa regra. Aliás, como argumentam autores comprometidos com essa modalidade de educação, como Caldart (2002), Arroyo (1999) e Molina (2002), essa política não só representa valores e convicções de homens e mulheres do campo, como, também, a perspectiva de um projeto histórico e social voltado para o desenvolvimento do campo e da sociedade como um todo.

É preciso considerar, todavia, que a atuação da escola do campo, bem como de gestores e professores que se comprometem com a implementação de uma política a ela voltada, devem ter como base a ressignificação da forma de conceber e fazer Educação do Campo. Devem ter como possibilidade, portanto, a ressignificação de questões relacionadas à concepção do que aqui se estabelece como as categorias teóricas desta investigação: Campo, Educação do Campo e Gestão Escolar.

A educação escolar para os filhos dos trabalhadores rurais, que vem sendo discutida nas Políticas de Educação do Campo, constitui-se com base em pressupostos que dizem respeito a uma identidade definida por sua vinculação às questões inerentes a sua realidade; à diversidade nos seus aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, de gênero, geração e etnia; à desconstrução da visão do sujeito do campo como “caipira e atrasado”; à articulação entre educação, mundo do trabalho e desenvolvimento social; e à gestão democrática, entendendo a educação como princípio de formação humana e de inclusão social.

A ideia é, portanto, de construção de uma instituição educacional que possa propiciar ao educando, ao mesmo tempo, saberes teóricos e práticos atualizados e articulados com o mundo em que vive, facultando-lhe, dessa forma, melhores condições para a sua inserção no mundo do trabalho, suas relações sociais e sua cultura (SEVERINO, 2001). De construção de uma escola que conceba o campo e a Educação do Campo como espaços de direitos humanos e sociais.

O campo, como argumenta Martins (1999), compreende muito mais do que um espaço geográfico, deve ser concebido como o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais, um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares, composto por homens e mulheres que se configuram como sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas. Não se caracteriza, desse modo, como espaço apenas da produção agrícola, mas como território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, entre o rural e o urbano. É território de produção de história e cultura, de luta e de resistência dos sujeitos que ali vivem.

Sobre esse assunto, Caldart (2002, p. 29-30) afirma que,

[o] nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

Há que se considerar, contudo, que no campo a escola deve desempenhar um papel agregador, de representação da coletividade, criando laços sociais, de participação e de solidariedade, o que, em tese, facilita, em muito, uma gestão democrática. Essa condição, aliada ao fato de ser a escola, normalmente, o único sinal da presença do poder público no campo, representa uma oportunidade de promoção de cidadania e emancipação.

Segundo Gracindo (2006, p.46),

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

O que argumenta a autora representa uma grande oportunidade para a gestão escolar propiciar a superação de uma característica recorrente da escola do meio rural, que é sempre ter estado a reboque da escola urbana, vivendo, subsidiariamente em segundo plano, sem identidade própria, sem políticas, normas e diretrizes que a contemplassem de forma adequada, em razão de sua natureza distinta.

No cumprimento de seu papel, que implica a efetivação de uma gestão baseada em processos democráticos, a escola do campo precisa não só criar, mas, também, assegurar espaços de discussão que possibilitem a construção de projetos educativos com a participação da comunidade escolar, tornando-se fundamental a criação de mecanismos para tal participação na gestão, no âmbito da unidade escolar – como em eleição de gestores, em conselhos escolares e na elaboração do Projeto Político Pedagógico, elementos discutidos na proposta de gestão das Políticas de Educação do Campo.

Podemos enfatizar, em síntese, que debates e experiências na Educação do Campo se têm somado para estabelecer a compreensão de sua natureza distinta, em relação às escolas urbanas, e de suas necessidades próprias, buscando caminhos

para atender suas demandas, mesmo que ainda por meio de movimento incipiente. Além do mais, tanto a escola do campo, quanto a urbana, não se apresentam uniformes, visto que expressam uma correlação de forças entre as diretrizes emanadas do próprio sistema educacional e as ações efetivas dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Essas considerações teóricas alicerçaram o desenvolvimento da pesquisa, cujo percurso metodológico ora apresentamos.

Percurso Metodológico

O objetivo traçado implicou em uma opção metodológica que privilegiasse, sobremaneira, os aspectos qualitativos, por meio da adoção de procedimentos de coleta e análise de dados que possibilitassem apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões. Como enfatiza Triviños (1987), não há possibilidade de conceber a existência isolada de um fenômeno social e cultural, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a realidade social mais ampla.

Para Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Pensar a pesquisa dentro de um conjunto de fenômenos humanos não dissociados do contexto histórico, social, econômico e cultural coaduna-se com a escolha dessa abordagem metodológica e com o objetivo principal de nossa pesquisa: compreender as perspectivas de gestores em relação às Políticas de Educação do Campo.

Diversas atividades foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa, dentre as quais, o levantamento da bibliografia existente acerca da história da educação no meio rural e da Educação do Campo, de modo a consolidar o referencial teórico; a definição das escolas e dos gestores que participariam da pesquisa; e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e sua aplicação.

A definição dos gestores e das escolas levou em consideração os seguintes critérios: a) que as escolas em que a pesquisa fosse realizada estivessem localizadas em assentamentos da Reforma Agrária, tendo em vista que, a partir de 2005, estas unidades já haviam passado a discutir a Política de Educação do Campo, em fóruns organizados pelos profissionais das escolas do campo; b) que essas escolas já

contassem com uma estrutura administrativa própria e Projeto Político Pedagógico (PPP) em consonância com a realidade da escola, tendo em vista que a maioria das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, situadas no campo, tinham suas atividades administrativas e coordenação pedagógica vinculadas à equipe supervisora da Secretaria Municipal de Educação, não havendo assim autonomia para que elaborassem seus projetos educativos; c) que nessas escolas a gestão estabelecida tivesse suas bases na gestão democrática, com possibilidades de gestores escolhidos e PPP elaborados pela comunidade escolar, tendo em vista que a Política de Educação do Campo pressupõe a construção de escolas pela via de processos democráticos e participativos.

Assim, de um universo de doze escolas do campo, foram selecionadas apenas cinco, por atenderem aos critérios acima e, portanto, cinco gestores configuraram-se como participantes da pesquisa. Como forma de resguardar suas identidades, definimos como seus pseudônimos os termos: Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 5.

A pesquisa empírica foi constituída por etapas de trabalho, organizadas em três blocos: no primeiro, o estudo voltou-se aos aspectos gerais da pesquisa, com foco nas Políticas de Educação do Campo, por meio da observação *in loco* da estrutura e do modelo de gestão das escolas em que realizamos a pesquisa. No segundo, a partir das análises do Projeto Político Pedagógico de cada escola, buscamos identificar, do ponto de vista administrativo e pedagógico, se esses projetos estavam fundamentados nas Diretrizes Operacionais que constam na Resolução 01, de 03 de abril de 2002 CNE/CBE/2002. O terceiro bloco, constituiu-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, de duração média de 50 minutos, com cada um dos cinco gestores, em suas respectivas escolas. Com base em Trivínos (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada é entendida “[...] como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas [...]”. Dessa forma, o roteiro contemplou questões relativas aos eixos: conceito de campo, concepção de Educação do Campo, currículo e práticas pedagógicas, perfil do professor da escola do campo e gestão democrática, a fim de entender as perspectivas dos gestores em relação às Políticas de Educação do Campo. É interessante ressaltar que, ao oficializar essas escolas no que tange à permissão para a realização da pesquisa, fora apresentado o projeto, destacados os seus objetivos e, a partir daí, todos os gestores aceitaram participar da pesquisa de forma solícita e ofereceram total acesso aos documentos da escola, para leitura e análise.

Nas análises efetuadas, foram consideradas três categorias teóricas: Campo, Educação do Campo e Gestão Escolar, no entendimento de que essas categorias dariam sustentação ao levantamento e à análise das perspectivas apontadas pelos

gestores envolvidos com a pesquisa. Assim, lançamos mão de recursos teóricos, incluindo o trabalho de Arroyo (1999) em que discute a educação básica do campo e sua relação com os movimentos sociais, a discussão sobre a tríade campo/políticas públicas/educação, realizada por Caldart (2002, 2008) e os escritos de Gracindo (2006) acerca da gestão escolar, conselho escolar e Educação do Campo.

Destacamos ainda que o referencial metodológico utilizado nas análises aproxima-se do que André (1983) denomina como *Análise de prosa*, que valoriza os “[...] significados dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material”. (ANDRÉ, 1983, p. 67). Esses materiais incluem registro de observações e entrevistas, revisão de documentos, questionários, fotos, expressões faciais, filmes etc. Neste referencial, para além dos dados apresentados, são considerados os contextos, o que “[...] possibilita adquirir uma visão profunda e multidimensional dos fenômenos [...]” (ANDRÉ, 1983, p. 70), que também levam em conta o quadro teórico que situa o objeto de estudo.

Ainda, segundo a autora, “examinar os dados com perguntas bem amplas em mente, ajuda-nos a manter o foco de atenção no todo sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material”. (ANDRÉ, 1983, p. 70). Desse modo, neste estudo, durante a análise dos dados, foram realizadas tais questões, das quais emergiram os eixos que dialogaram com os referenciais teóricos, na intenção de demonstrar as perspectivas dos gestores entrevistados a respeito das políticas da Educação do Campo.

Cumpramos observar que os resultados apresentados a seguir referem-se ao que consta no terceiro bloco, em que interpretamos as perspectivas dos gestores acerca das políticas de Educação do Campo, objetivo central da pesquisa. No entanto, a observação in loco e os estudos documentais, fases constituintes do primeiro e segundo blocos, foram fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo, dando sustentação às análises efetuadas.

A visão dos gestores escolares sobre as Políticas de Educação do Campo

É propósito deste tópico apresentar os dados referentes às questões levantadas na pesquisa empírica, que buscaram compreender as perspectivas dos cinco gestores das escolas do campo pesquisadas, no tocante às Políticas de Educação do Campo.

É interessante informar, inicialmente, que os resultados das análises revelaram que a compreensão dos gestores a respeito de como devem ser organizadas as escolas do campo, tanto do ponto de vista de sua estrutura administrativa quanto pedagógica, está em consonância com as políticas de Educação do Campo. Foram constatadas, nas falas dos próprios gestores, a

relevância dos momentos de formação, nessa área, para a construção de suas concepções acerca dos princípios que devem nortear o processo de organização e gestão das escolas do campo, tais como: o trabalho coletivo, a descentralização do poder de decisão, a construção da autonomia das escolas, a horizontalização das relações, destacados no modelo democrático de gestão. Segundo relata o gestor 2, “os fóruns da educação do campo são lutas nossas, que foram muito importantes para compreender melhor a Educação do Campo, pois, sempre fomos considerados professores de escolas rurais sem condição de conquistar a nossa autonomia”.

Outro entendimento dos gestores, condizente com o preconizado nas Políticas de Educação do Campo, trata-se da compreensão de campo como espaço de formação humana e não apenas como espaço de formação para o trabalho, como demonstrado nos trechos abaixo:

Eu vejo o campo como um lugar onde podemos, além de obter nosso sustento, um local cheio de cultura e possibilidades de aprendizagem. Pra mim, o campo pode ser visto não só como uma região rural, mas como espaço de formação humana em que as relações, o modo de vida e a sobrevivência devem ser considerados. (Gestor 1, 2010).

Na minha opinião, o campo é um espaço em que o trabalhador rural garante sua subsistência, mas também abrange as vivências dos sujeitos do campo, seu cotidiano, seu lazer, suas práticas e festividades típicas. Porém, eu penso que, mesmo sendo um local rico, ainda necessitamos da cidade. (Gestor 3, 2010).

A concepção de campo na percepção dos gestores investigados aproxima-se das argumentações de Martins (1999), quando este autor anuncia que o campo deve ser entendido, enquanto categoria analítica que não se constitui apenas como espaço geográfico, como lugar da grande agricultura, da extensa pecuária, como espaço do agronegócio, mas sim como um espaço detentor da própria cultura, que possui, portanto, modos de vida diferentes daqueles do espaço urbano. Esses gestores mostraram, também, ter clareza da interdependência entre esses dois espaços, urbano e rural.

No tocante à concepção de Educação do Campo, as falas revelaram a compreensão de diferenças marcantes em relação à Educação Rural:

Educação Rural é aquele termo ultrapassado, em que se considerava que na Escola Rural o ensino-aprendizagem era voltado para os filhos de fazendeiros e de seus funcionários. Educação do Campo já envolve uma compreensão mais crítica, de pessoas que lutam por seus direitos e buscam superar as barreiras sociais, a partir da realidade dos alunos. (Gestor 4, 2010).

Educação do Campo é mais abrangente e atual, surgiu dos trabalhadores rurais que lutam pela terra, para valorizar sua cultura, seus valores e sua qualidade de vida. Educação Rural se refere a uma escola situada na zona

rural, sem lutas por melhorias no campo, e suas políticas são idênticas às escolas urbanas. (Gestor 2, 2010).

Neste aspecto, os gestores participantes da pesquisa, evidenciaram um entendimento acerca das diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, merecendo, assim, o destaque de alguns pontos. Há uma compreensão de que a escola rural, na forma como foi criada, constitui-se como uma escola voltada à consecução de objetivos e metas estabelecidos nas políticas oficiais, relacionados diretamente com a educação urbana. Já a Educação do Campo apresenta uma política, cuja intencionalidade é a construção de uma escola autônoma, participativa e voltada à realidade do campo.

Foi constatada, também, uma argumentação de que, do ponto de vista da qualidade, a educação urbana é colocada como melhor do que a educação ofertada no meio rural, como enfatizado pelo Gestor 1 (2010) “na cidade as condições de trabalho são melhores do que nas escolas rurais, como é o caso da internet, dos livros didáticos e transporte [...]”. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart, (2009, p. 39), “[...] existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos”.

Em se tratando do currículo, destacamos, na fala de um dos gestores, a perspectiva de que “a escola do campo deve trabalhar o cotidiano e a vida das pessoas que vivem no campo” (Gestor 5, 2010). Por meio desse excerto, subentende-se que o currículo da escola do campo, diferente do currículo da escola urbana, deve ser consubstanciado no modo de ser e de viver do trabalhador rural, enfatizando que a escola do campo está viva, o povo do campo tem raiz cultural própria, um jeito próprio de viver e trabalhar e um modo diferente, daquele do povo urbano, de relacionar-se com o tempo e o espaço.

Nesse sentido, as argumentações apresentadas pelos entrevistados, em torno da lógica da escola do campo, apontam que o seu papel na formação do aluno deve estar direcionado para a formação plena do ser humano, voltada para a prática produtiva, para a prática social e para a prática simbólica, contradizendo a lógica de que o espaço escolar tem como papel essencial a formação para o trabalho.

Recorremos a Severino (2001) para entendermos este posicionamento dos gestores e percebemos que o trabalho, embora configurado como elemento essencial para a constituição da existência humana, só se pode realizar no contexto da sociabilidade e impregnado por uma intenção subjetivada, visto que este se constitui como prática sistemática. A prática social, por sua vez, pressupõe a esfera produtiva e as ordenações articuladas pelo universo simbólico. Quanto à atividade simbólica, esta pressupõe as esferas produtiva e social para ter objetividade.

Outro ponto relevante relacionado à Educação do Campo diz respeito ao perfil do professor da escola do campo. Segundo dois dos entrevistados:

[...] o professor da escola do campo precisa compreender a identidade do local onde a escola está inserida, a comunidade escolar, como são os alunos, sua realidade, para colocar em prática uma educação mais significativa e mais humana. (Gestor 5, 2010).

[...] aqui no campo o professor precisa participar de todos os eventos locais, interagir com a comunidade escolar, trazer os pais para a escola. (Gestor 4, 2010).

Para estes gestores, os professores da escola do campo devem ter um olhar voltado às especificidades da região e, por conta disso, devem levar em consideração que, para além, do conteúdo das disciplinas organizadas oficialmente, precisam buscar o aprofundamento de conhecimentos acerca da riqueza natural e cultural do campo e de seus povos e valorizar os saberes locais, de modo a proporcionar, como afirma o gestor 5, uma educação mais significativa e mais humana. Assim, o professor da escola do campo deve ser um articulador da relação a ser estabelecida entre escola e comunidade, uma vez que a educação se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos.

Os posicionamentos dos Gestores 4 e 5, com relação ao perfil do professor do campo, demonstram uma relação com os princípios da Educação do Campo, como a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, o respeito à diversidade e a valorização da identidade da escola do campo.

A gestão escolar, no entendimento dos participantes da pesquisa, constitui-se como forma de organização, execução e avaliação de todo o trabalho da escola, de modo a garantir a consecução das finalidades da unidade escolar, por meio do envolvimento da comunidade escolar – professores, gestores, coordenadores, técnicos administrativos, alunos, pais e responsáveis pelos alunos, como ilustram os recortes abaixo,

Na nossa escola procuramos decidir tudo no coletivo com os diversos segmentos da escola, os pais, alunos, funcionários e professores, como por exemplo, o projeto político pedagógico que deve estar em constante construção, o cardápio da merenda escolar, as comemorações e datas festivas, o uso dos recursos que a escola recebe. (Gestor 1, 2010).

O trabalho da escola do campo precisa da participação de todos os profissionais para ter sucesso e envolver a comunidade para se fortalecer. Os bons resultados desse esforço conjunto podem ser vistos na aprendizagem dos alunos, que é demonstrada nas avaliações internas e externas. (Gestor 3, 2010).

Na argumentação de outro entrevistado “a escola do campo está sendo vista hoje com outro olhar político. É uma escola mais participativa e tem buscado a construção de sua autonomia [...]”, (Gestor 2, 2010). Isso demonstra uma compreensão de gestão com base em princípios democráticos, melhor dizendo, uma

compreensão de gestão como forma de atuação em que se garante a participação dos diferentes segmentos da instituição escolar nas tomadas de decisão, tendo como sustentação instrumentos democratizantes como: conselhos escolares, eleição para gestores e Projeto Político Pedagógico.

A forma de articulação entre escola, família e comunidade é garantida, na argumentação dos gestores, por meio de reuniões de acompanhamentos bimestrais, palestras e festividades, o que corrobora com o que Gracindo (2006) enfatiza como características próprias da escola do campo. Essa concepção de gestão escolar na escola do campo articula-se ao conceito de gestão democrática, na medida em que a maioria dos entrevistados entende a importância da implementação de mecanismos de participação da comunidade escolar.

Os destaques das falas dos gestores abaixo exemplificam esta questão:

A comunidade do nosso assentamento é muito presente na escola, sempre participam da vida escolar nos momentos de reuniões administrativas e pedagógicas, nas palestras dos profissionais da saúde, no dia da família na escola, nos projetos das aulas de artes com artesanatos, nas datas comemorativas, nos mutirões que às vezes a escola precisa fazer [...]. (Gestor 4, 2010).

Nesta escola temos a preocupação de conquistar a participação de todos nas diversas atividades visando implementar a gestão democrática. (Gestor 1, 2010).

Precisamos garantir a participação de toda a comunidade escolar nos assuntos da escola, por isso, estamos sempre procurando envolvê-los nas festividades, reuniões e projetos escolares. Uma coisa importante que oportuniza essa aproximação da escola com os pais e, de alguma forma coloca eles como atuantes da educação dos seus filhos são as reuniões e assembleias do conselho deliberativo. Nessas reuniões discutimos e tomamos todas as decisões em conjunto [...]. (Gestor 5, 2010).

Também merece destaque, como aspecto positivo da fala dos sujeitos da pesquisa, a compreensão que apresentam em torno da necessidade de construção de propostas de formação de professores e gestores a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo, para melhor entendimento de como se processa essa proposta de Educação do Campo e suas determinações e normas oficiais. As falas de dois participantes da pesquisa apontaram para este entendimento,

É preciso pensar, em primeiro lugar, na formação dos professores para que a proposta de educação que está nas Políticas de Educação do Campo possa realmente ser colocada em prática. (Gestor 4, 2010).

Penso que nós da escola do campo necessitamos de mais capacitações para formarmos uma compreensão coletiva do significado de escola do campo e de suas bases legais e seus princípios (Gestor 1, 2010).

Acreditamos, todavia, que nessa proposta de formação deve ser considerada a dinâmica sociocultural da escola e de seu contexto, assegurando com isso, a construção de novos conceitos de escola e de gestão escolar, de valores e atitudes acerca do trabalhador rural, como condições para a formação de sujeitos que contribuam com a constituição de um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade como um todo.

Pires (2012, p.118) ressalta que as propostas de formação devem ir além dos espaços de atuação escolar:

[é] fundamental articular a formação para a gestão dos processos educativos escolares e também para a gestão dos processos educativos comunitários, ou seja, formar educadores (as) capazes de promover profunda articulação entre a escola e a comunidade.

Esses traços retratam as perspectivas dos gestores que participaram desta pesquisa com relação à possibilidade de um rico movimento nas unidades escolares localizadas no meio rural. As respostas obtidas mostram um cenário promissor no que tange à implementação de projetos e ações que consolidem uma escola pública que venha atender, de forma mais significativa, às necessidades e aos interesses do trabalhador do campo. As respostas revelam ainda que, nas perspectivas apresentadas, há, por um lado, uma proximidade com os princípios e as intencionalidades estabelecidos nas Políticas de Educação do Campo, mas que, por outro lado, há uma preocupação dos participantes desta pesquisa com questões como: o entendimento acerca do que se constitui como cultura do campo; a compreensão de como organizar um projeto de escola com base na cultura do campo e de uma concepção de campo, para que as relações e as ações da escola não permaneçam aproximadas apenas às determinações legais e oficiais; e a não permanência das Políticas de Educação do Campo apenas nos discursos de quem é responsável por sua implementação – a comunidade escolar.

Essas questões apontam para a necessidade e importância da realização de pesquisas nas escolas situadas no campo, que almejam sua transformação com base nas diretrizes e princípios das Políticas de Educação do Campo. Ressaltamos que, mesmo tendo passado um período de sete anos da realização dessa pesquisa, a implementação de novas políticas educacionais envolve processos graduais e complexos e tais escolas podem ter sofrido intevenções internas e externas na sua organização e gestão, que merecem novas investigações.

Algumas considerações

Chegamos à finalização deste artigo com a certeza de que as perspectivas dos gestores das escolas do campo, participantes desta pesquisa, apresentaram uma aproximação com os princípios das Políticas de Educação do Campo, tanto os que constam no projeto construído pela sociedade civil (movimentos sociais e organizações da sociedade civil) como os procedimentos estabelecidos nas determinações e normativas legais. É interessante destacarmos que estes gestores demonstraram entendimento acerca da Educação do Campo a partir da tríade, discutida por Caldart (2008), Campo - Política Pública - Educação.

Para os interlocutores, a construção de uma escola com base nos princípios e nas finalidades da Educação do Campo depende, fundamentalmente, de uma concepção de escola que tem como papel a formação para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, demonstrando um entendimento do caráter interdependente dessas três práticas. Desta forma, torna-se necessário que o professor da escola do campo apresente um perfil democrático, que conheça a realidade escolar, que participe ativa e efetivamente das ações da comunidade, que seja atuante no processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico e, assim, contribua para o trabalho coletivo da escola e construção de sua autonomia. Isto implica considerar, sobremaneira, que a Educação do Campo, do ponto de vista dos gestores escolares participantes da pesquisa, necessita consubstanciar-se, ao mesmo tempo, em quatro dimensões básicas – administrativa, política, pedagógica e cultural, e mais, valorizar a população que vive no campo e a sua condição de sujeitos com possibilidades de conhecimentos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1983, v. 45, p. 66-71.

Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles et al. *A Educação Básica e o Movimento Social no Campo: por uma educação básica do Campo*. Brasília: Editora da UNB, 1999. 46 p.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, Brasília: MEC/SECAD, 2003. 4 p.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação no Campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar et al. (Orgs). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: UNB, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo 4, p. 18-25.

_____. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). *Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas, Educação*. Brasília: INCRA: MDA, 2008, p. 44-55.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 19-63.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Conselho Escolar e Educação do Campo*. Brasília: MEC, 2006. 92 p.

MARTINS, José de Souza. *O Poder do Atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1999. 176 p.

MINAYO, Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 51 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e educadoras do campo. IN: KOLLING, Edgar et al. (Orgs). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: UNB, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo 4, p. 26-30.

PIRES, Angela Monteiro. *Educação do Campo como Direito Humano*. São Paulo: Cortez, 2012. 159 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001. 175 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

Recebido em: 01/04/2017.

Aceito em: 19/09/2017

Lindalva Maria Novaes Garske

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Membro de Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Área de interesse em pesquisa: Educação, Gestão Escolar, Educação do Campo e Educação Ambiental. Contato: lindalvanovaes@gmail.com

Crisnaiara Cândido

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Área de interesse em pesquisa: Educação, Educação do Campo e Educação Ambiental. Contato: biocric@msn.com

Lucimara Afonso Castilho

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Área de interesse em pesquisa: Educação, Educação do Campo e Educação Ambiental. Contato: luaffonso3@gmail.com