

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA COMUNITÁRIA RURAL MUNICIPAL SÃO JOÃO BOSCO (ECORM) DE JAGUARÉ-ES

DEMOCRATIC AND PARTICIPATIVE MANAGEMENT: THE EXPERIENCE OF THE MUNICIPAL RURAL COMMUNITY SCHOOL SÃO JOÃO BOSCO (ECORM) IN JAGUARÉ-ES

Samuel Jorge Messias ¹

RESUMO

Esta pesquisa apresenta alguns apontamentos acerca das experiências de gestão democrática e participativa promovida pela Escola Comunitária Rural Municipal São João Bosco-Jaguaré (ES) - ECORM, que trabalha com a Pedagogia da Alternância. Trata-se de uma experiência alternativa de educação para o meio rural que se encontra em pleno desenvolvimento desde 1990. Além disso, apresento um balanço histórico desde sua gênese na França, a chegada no Brasil. Com isso, queremos provocar uma reflexão das possibilidades de uma educação diferenciada, alternativa e filosoficamente contra hegemônica aos modelos de gestão padronizados por uma cultura apolítica, já que percebemos nas práticas dessa experiência a formação de uma cultura política que protagoniza os sujeitos. A Educação do Campo, enquanto modalidade da educação básica brasileira caracteriza-se por diferentes formas de organização metodológica e de gestão das escolas e, neste contexto, a Pedagogia da Alternância é reconhecida no âmbito da prática pedagógica, como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo. A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização escolar, que dialoga, sobretudo, com a realidade camponesa, indígena e quilombola, que supõe uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, que se integram a partir de uma práxis pedagógica em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Pedagogia da alternância. Escola Comunitária Rural Municipal.

ABSTRACT

This research presents some notes about the experiences of democratic and participatory management promoted by the Municipal Rural Community School São João Bosco-Jaguaré (ES) - ECORM, which works with the Pedagogy of Alternation. It is an alternative experience of education for the rural environment that has been in full development since 1990. In addition, I present a historical balance since its genesis in France, the arrival in Brazil. Thus, we want to provoke a reflection of the possibilities of a differentiated, alternative and philosophically counter-hegemonic education to management models standardized by an apolitical culture, since we perceive in the practices of this experience the formation of a political culture that leads the subjects. Country Education, as a modality of Brazilian basic education, is characterized by different forms of methodological organization and management of schools and, in this context, The Pedagogy of Alternation is recognized in the context of pedagogical practice, as an appropriate form of organization for schools in the field. The Pedagogy of Alternation is a form of school organization, which dialogues, above all, with the peasant, indigenous and quilombola reality, which supposes an organic relationship between the means of community and school life, which are integrated from a pedagogical praxis in which the student alternates periods of learning in the family and community space (Community Time), in their own environment, with periods in school (Tempo Escola), in which these times are interconnected through specific pedagogical instruments.

KEYWORDS: Democratic management. Pedagogy of alternation. Municipal Rural Community School.

¹Acadêmico do curso de Mestrado em Docência e Gestão Educacional da Florida University USA. E-mail: vsucesso2015@gmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surge a partir de uma percepção quanto ao modelo de gestão praticado pela Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM) São João Bosco em Jaguaré (ES). Durante atividades realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), onde percebi um modelo de gestão mista, diferenciada do modelo tradicional da pedagogia da alternância.

Construir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador. (DOURADO, 2006, p.59).

Na cidade Jaguaré, é onde se encontra implantada a Escola Comunitária Rural Municipal São João Bosco. É uma cidade pacata, localiza-se a 206 km de Vitória e faz parte da Região do Verde e das Águas. À beira da BR-101Norte, é uma pequena cidade que foi colonizada por italianos nas décadas de 40 e 50. Hoje vive um dos seus melhores momentos na sua economia. É um dos maiores produtores e exportadores de café (conilon) do país, e também com grande destaque para a produção de pimenta-do-reino. A partir da segunda metade da década de 1980, lideranças da comunidade católica e luterana de Jaguaré, precisamente das comunidades da região de Jirau, São João Bosco, Japira e São João do Estivado, reivindicavam do poder público a implantação de escolas de ensino fundamental de anos finais.

Essas lideranças propunham uma escola que segue o mesmo padrão pedagógico e regime de funcionamento das Escolas Famílias Agrícolas, mantidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), porém com um diferencial no que se referia à manutenção.

Sobre o processo de discussão e opção por esse modelo de escola é importante mencionar que esse iniciou precisamente em 1985, segundo Cruz, (2004), pelos agricultores motivados pelo desejo de verem seus filhos e filhas estudando próximo ao ambiente familiar e numa escola que se opusesse ao discurso hegemônico estabelecido.

Assim, essa escola não poderia ser nos moldes da escola urbana ou meramente adaptada à realidade rural. Pelo contrário, os agricultores sabiam exatamente qual escola queriam, porque já conheciam a experiência da escola em alternância, pois muitos deles eram ex-estudantes dessa escola. Eles queriam uma escola “igual” a Escola Família Agrícola de Jaguaré.

A partir de entrevistas com agricultores que participaram da discussão da criação dessas escolas, constatou-se que dois nobres motivos impulsionaram essas pessoas: o desejo de verem seus filhos (as) estudando na comunidade, pois ficavam preocupados em mandá-los para a cidade e muitos não tinham condição de deixá-los em casa de parentes para continuarem os estudos; por outro lado o curso oferecido pela Educação e Formação de Adultos (EFA) na época era na modalidade de supletivo, portanto só se era admitido a partir dos catorze anos de idade. Esses fatores contribuíam para que muitos jovens que terminavam a quarta série interrompessem os estudos por alguns anos até completar a idade de ser admitido no curso supletivo da EFA, ou simplesmente parassem de estudar. O outro motivo desses agricultores era mais a nível subjetivo a partir de valores, crenças, ideologias e de sentimento de pertença cultuados e cultivados por eles (as) que desejavam que fossem transmitidos para as novas gerações. Estamos falando de viver em comunidade, ir à igreja todos os domingos, defender a fauna e a flora ainda existente na região, lutar pela preservação e pela conservação das águas, terras e outros bens da natureza, cultivar valores como: solidariedade, coletividade e coletivismo. Esses ideais marcaram a trajetória das discussões desde o início.

Cruz (2003) essa perspectiva de preservação dos valores e da cultura camponesa, sobretudo através da educação, presentes no imaginário e nas ações dos agricultores de Jaguaré faz parte de um movimento mais amplo de expansão das Escolas Famílias Agrícola, que ocorreu no norte do Estado do Espírito Santo, nas décadas de 70 e 80.

Até 1984, havia nessa região, asEFAs de Jaguaré, Nestor Gomes – Km 41, Bley em São Gabriel da Palha e a de Rio Bananal, onde além de oferecerem apenas o curso de supletivo três delas atendiam apenas os jovens do sexo masculino e apenas a do Km 41 atendia as jovens do sexo feminino.

A partir daí inicia-se as discussões para transformar as escolas em alternância em escolas mistas onde estudariam moças e rapazes no mesmo espaço. Também já começava a preocupar a quantidade de estudantes porque já se tinha dificuldades de encontrar jovens acima de catorze anos que pretendiam continuar os estudos na EFA.

Nessa época somente a EFA de Olivânia no município de Anchieta, no sul do Estado atendia crianças com idade inferior a catorze anos e também oferecia o curso de Técnico em Agropecuária. Essa realidade descrita se caracterizava como uma limitação na medida em que essa escola deveria atender os estudantes que concluíam o Supletivo em todo o Estado. Sem contar os custos das famílias com a manutenção econômica dos filhos longe de casa.

Essas dificuldades motivaram a necessidade da transformação de Escolas Famílias em escolas mistas e a mudança de curso de Supletivo de Suplência para Ensino Regular e também a criação de outras escolas para atender a demanda existente na região norte do Estado. Assim, em 1996, com o apoio das escolas já existentes cria-se a EFA de 2º Grau de Boa Esperança com o curso de Técnico em Agropecuária, o que possibilitou a criação de mais cursos de 2º Graus.

Por outro lado, o município de Jaguaré vivia um momento propício para avanços no campo. Os

movimentos sociais se organizavam na luta por terra conquistando a criação do assentamento Córrego de Areia, o primeiro do Estado onde foram assentadas 31 famílias do município de São Mateus, três meses depois foi criado outro assentamento na comunidade de São Roque assentando mais dez famílias. Nesse contexto vale lembrar que após a conquista da terra, as famílias assentadas fazem outras lutas para permanecerem nela e a educação certamente é uma das principais bandeiras.

Assim as EFAs de Jaguaré e do Km 41 ajudaram na discussão da criação da escola em alternância do Assentamento Córrego da Areia. Visto que os trabalhadores entenderam que essa pedagogia seria uma alternativa para garantir formação escolar aos seus filhos sem que esses e suas famílias tivessem que se desvincular da terra e de sua cultura camponesa.

Essas ações desenvolvidas e as conquistas que foram sendo alcançadas acabaram motivando as pessoas envolvidas, refletindo na maneira de pensar sobre o direito à terra e à educação, sobre a necessidade de organização e sobretudo no desejo de fazer algo em benefício daqueles que se encontravam em desvantagem social.

As lideranças estavam convencidas da necessidade de se criar um projeto novo, pois de acordo com um dos fundadores era preciso unir a fé com a obra, necessitando juntar mais gente para essa empreitada difícil, pois ninguém sabia como seria de fato essa escola, mas eles sabiam o principal: que essa escola deveria atender à necessidade das comunidades rurais e ter a filosofia e a metodologia idêntica às Escolas Famílias.

De acordo com Cruz, a EFA de Jaguaré assumiu inicialmente esse projeto como pai e mãe realizando as discussões nas comunidades do município através dos monitores, outra ação foi a reestruturação do Conselho Administrativo da EFAJ garantindo a participação de representantes de todas as comunidades do município para que o trabalho de conscientização sobre a escola rural conseguisse atingir a maioria dos agricultores. Esse trabalho se iniciou no ano de 1985 e foi retomado

posteriormente com o Movimento de Ação Política (MAP) criado com a finalidade de organizar politicamente as comunidades do município.

O trabalho de discussão com as comunidades envolvendo o conselho e a diretoria da EFA estava sendo feito através daqueles que já estavam convencidos da necessidade desse projeto educativo para o município. Uma medida importante foi uma articulação política geral com os vereadores eleito pelo Partido dos Trabalhadores para o exercício do mandato no Poder Legislativo Municipal. Assim, com o projeto em mãos o grupo de articulação buscou a Câmara de Vereadores para conseguir a sua aprovação.

REVISÃO DA LITERATURA

Será utilizada como marco teórico a obra de Heloisa Luck, *Dimensão da Gestão Escolar e Suas Competências* (2009), e seu pensamento.

A Educação que sempre preparou para a vida como um todo genérico, entender o mundo e capacitar para o trabalho, hoje se torna uma necessidade muito mais ampla. Deve dar também a capacidade de aprender constantemente, e o conhecimento tecnológico. Pois para realizar até os pequenos atos do dia a dia como acessar informações, operar equipamentos eletrônicos, abrir aplicativos, além da educação geral que não se destaca, mas sim vem em conjunto com as técnicas, amálgama fundamental para avançar através dos níveis escolares. Pedro Demo afirma que “com as novas tecnologias, habilidades tecnológicas digitais fazem também parte da alfabetização” (2015, p.58). Não basta saber ler, escrever e contar. A criança deve saber também acessar a informação e fazer informação, para conseguir viver bem em um universo cibernético presencial e virtual, em que as máquinas estão em todos os lugares e as mudanças com seu progresso, se dão em curtos espaços de tempo, e não a cada década ou século. Não mais existe um pano de fundo de conhecimento

tecnológico, sobre o qual aparecem lentamente as mudanças.

[...] e a metamorfose técnica do coletivo humano nunca foi tão evidente. Não existe mais um fundo sociotécnico, mas sim a cena das mídias. As próprias bases do funcionamento social e das atividades cognitivas modificam-se a uma velocidade que todos podem perceber diretamente. Contamos em termos de anos, meses (LEVY, 2010, p. 8).

Neste ambiente de mudanças atuam as organizações encarregadas de orientar o ensino, funcionando através de estruturas instaladas conforme normas gerais do Sistema Educacional Nacional, apresentando um conjunto de normas, órgãos e departamentos que se espalham internalizando sua ação para todos os subsistemas no território brasileiro. A visualização e descrição da Política Educacional Brasileira e do Sistema Educacional Nacional, como se depreende a seguir, depende do ponto de vista de cada autor, de seu posicionamento político e varia com a concepção de educação que abraça.

Para Heloisa Luck (2009), no contexto da democratização da escola, de modo a torná-la uma instituição aberta à comunidade e de qualidade para todos, além dos preceitos legais para a sua democratização, conforme proposto na legislação vigente, uma nova estratégia tem sido acrescentada, qual seja a escolha de diretores pela comunidade escolar, a partir dos pressupostos de que na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, compromete-se em apoiar a implementação de projeto político-pedagógico construído coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade escolar. A prática dessa escolha surgiu em contrapartida à indicação de diretores por políticos, a partir de interesses partidários, que demonstrou constituir-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses

de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional. Percebemos aqui que a Comunidade, Política, o Estado e a Educação estão sempre juntos em suas ações (2009, p. 09).

[...] a convivência em instituições promove a formação de culturas escolares específicas que constituem saberes, práticas, hábitos, mitos, valores etc. Esse processo promove a organização de ambientes culturais específicos, que moldam e são moldados pelos diferentes sujeitos escolares, em suas diversas interações (CORDIOLLI, 2014, p.22).

Pedro Demo (2015) em outra linha de pensamento defende não a mudança das estruturas educacionais, mas sim a mudança de Sistema de Ensino, para um Sistema de Aprendizagem, em que: haverá menor número de aulas e mais pesquisa como princípio pedagógico, levando os alunos a buscarem e reconstruírem o conhecimento existente, aproximando-se aos poucos da autonomia, a capacidade de elaborar as conclusões de seu estudo, com suas palavras e seu raciocínio, ou seja, serem autodidatas.

No pensamento de Pedro Demo (2015), os sistemas de Educação são descritos como um devir, formação e transformação contínua, sempre como resultado de políticas educacionais derivadas dos objetivos e necessidades visualizadas pela gestão escolar, no ambiente em que se dá o encontro do professor com o aluno.

Então as políticas educacionais devem nascer nas salas de aula, que passando seus influxos e necessidades para a administração escolar, a leva a atuar no sentido de fazer os anseios da aprendizagem atingirem os níveis políticos de atuação, e assim serem implementados, pois ali são criadas as normas a serem seguidas por todos, melhorando assim a educação, vista

por ele como conteúdo, pesquisa e elaboração: as componentes da aprendizagem.

[...] tempos que pedem mentes capazes de reconstruir conhecimento, unindo domínio de conteúdo com habilidades de pesquisa e elaboração, pensamento crítico autocrítico, uso da autoridade do argumento, autoria sempre renovada (DEMO, 2015, p. 2).

Freire, educador autor de clássicos da Pedagogia, em pensamento que contraponto ao pensamento supra, a educação e a política educacional são reflexos da atuação política, por representantes ou através da prática de cada um. Em todos os seus aspectos e assim deve ser por não existir uma posição neutra para se permanecer. O educador deve escolher sua posição, defendendo-a ao ensinar e o aluno deve ter a liberdade de defender suas idéias. Baseada nesta maneira de ver a educação escolar deve haver uma reflexão político-pedagógica que leve à consciência política e à opção por uma prática pedagógica que interaja com o pensamento do professor (2015, p. 43/44).

Sua visão sobre as sociedades, ontológica, descreve o ser humano como que programado para aprender e ensinar, fugindo a este tipo de proceder, apenas se forçado por forças políticas externas. Vê o homem com certezas que não são radicais, aceitando outras verdades além da sua e colocando a formação permanente como a melhor qualidade da Educação, ela é sempre um devir, um vir a ser resultante da ação política de todos: comunidade, alunos, professores, escolas, estado...

No fundo, conceitos: autoritarismo, ensaio democrático, espontaneísmo, que só fomos capazes de inventar porque, primeiro somos seres programados, condicionados e não determinados; segundo, porque, antes de inventá-los, experimentamos a prática abstratizada por eles (FREIRE, 2015, p.17).

Vê a política educativa como: a vontade de um grupo dominante, expressa no conjunto de normas impositivas, que indicam quais os campos de atuação mais importantes para a administração naquele determinado momento; mas que também recebe, à revelia, o influxo do local onde atua esta política, e daqueles a quem ela atinge e que praticam uma política educacional já transformada por eles.

[...] diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional escolar (FREIRE, 2015, p. 87).

Este posicionamento radical de Paulo Freire, defendendo uma educação primordialmente política, é combatido por outros autores, como Pablo Santos:

[...] essa concepção de Educação [...] foi escolhida por sua grande simplicidade e precisão, mesmo se opondo a perspectivas como a de Paulo Freire, autor consagrado que concebe Educação como um ato político – e que a reduz a essa dimensão (SANTOS, 2014, p.3).

Referindo-se também ao pensamento de Paulo Freire, Cordioli afirma que a Educação não pode ser observada a partir de apenas um enfoque, o político, existindo outras variáveis a serem descritas e verificadas como as necessidades sociais, a instrumentalidade da educação ao desempenhar suas funções (2014, p. 23).

Com visão ampliada, António Teodoro (2012) nos apresenta percepção diferenciada dos sistemas educativos, não só do Brasil, mas globalmente através da participação das organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE,

entre outras, que legitimam as políticas educacionais nacionais, principalmente de países periféricos, levando pelo seu reconhecimento interno e externo como legislação aceitável, a uma normalização (padronização) das políticas educacionais se aproximando da formação de uma sociedade mundial, um sentimento difuso, mas perceptível na educação internacional (2001, p.409).

Ao olhar esta descrição geral da lenta ‘padronização’ da educação, percebe-se que ela sofre os efeitos das mudanças por que passam as sociedades em todo o mundo. Estas mudanças que se iniciaram há muito tempo e que se aceleraram a partir das revoluções burguesas, culminando na atual globalização com sua revolução informática, isto é, o aumento da importância do global e do local, em detrimento do nacional. Não são só mudanças sociais globais, mas tecnológicas e morais, que se refletem em questões internas comuns a muitos países

Assumiu-se, como prioridade das políticas públicas, a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente de sua condição social e econômica, grupo étnico ou diferença cultural, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural. [...]. Nas últimas duas décadas do século 20, assistiu-se à afirmação de um novo senso comum no discurso e nas políticas públicas de educação[...]. As organizações internacionais de natureza intergovernamental desempenharam um papel fundamental na construção desse novo senso comum, sendo elas os seus poderosos agentes globalizadores (TEODORO, JEZINE (orgs.), 2012, p. 8).

Esta “regulação” internacional se dá em um primeiro momento de forma *soft* (suave), termo de Direito Internacional que indica a aceitação de ideais e objetivos comuns a serem alcançados pelos países, e internalizados por serem objetivos que qualquer estado quer alcançar, como: progresso, igualdade, direitos humanos, formando uma cultura comum a ser implementada através dos sistemas educacionais. Após

a internacionalização, esta regulação torna-se coerciva, constando então como norma efetiva, obrigatória para os países que aceitam o acordo com as Nações Unidas. A ação efetiva desta regulação internacional sobressai, entre várias, com a “Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável”, implementação da Resolução 57/254, liderada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, visando obter o compromisso prático das nações, de aprender a viver sustentavelmente.

Mas o que é exatamente a Década? É um conjunto de parcerias que procura reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização, difusão e informação. [...] pelo qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente (UNESCO, 2005, p. 9).

Outra posição apresenta Pablo S. M. Bispo dos Santos (2014). Ensina que a gestão democrática educacional é resultante de um sistema de ações que tem como objetivo maior o desenvolvimento econômico de uma sociedade.

O professor que não tem tal consciência e também a competência pedagógica necessária, isto é "um professor medíocre conseguirá que os alunos sejam mais instruídos, porém não mais cultos; pois o professor desenvolverá apenas a parte mecânica da escola e o aluno sendo um cérebro ativo terá que, com a ajuda do seu ambiente social desenvolver e organizar os conteúdos" (GRAMSCI, 1982, p. 132).

A política educacional aparece aqui apenas como uma parte das políticas de estado / governo, as políticas públicas, que podem ser distributivas, direito à educação gratuita por exemplo, ou redistributivas como as cotas, ou ainda políticas regulatórias que no caso da educação é exteriorizada diretamente através da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 e outras leis e decretos.

A posição de Santos (2014) se apresenta mais complexa que as de Paulo Freire (uma dimensão: política), e de Marcos Cordioli (três dimensões: política, social e econômica). Santos intui a possibilidade de encontrar inúmeras componentes para se analisar, comparar, concluir e alterar as políticas educacionais (políticas públicas educacionais), sendo este enriquecimento do número de enfoques gerador de uma melhor visão dos sistemas, de seus resultados e das ações a serem efetivadas.

Libâneo, Oliveira e Toschivêem a política educacional como uma das organizações possíveis para o sistema educacional, sendo formada pela legislação educacional e pelas estruturas administrativas institucionais estabelecidas (ministérios, órgãos, departamentos, escolas...). Consideram a política educacional como uma das formas de gestão da educação (2012, p. 327).

Segundo este pensamento, (figura 10) inexistente no Brasil um sistema nacional de educação, pois não há a articulação educacional entre os planos federal, estadual e municipal, que têm administração própria, podendo organizar seus sistemas e baixar normas de funcionamento, formando assim uma simples ‘organização’ da educação, mas não se constituindo em um sistema nacional.

Para existir um sistema nacional de educação seria necessário que a política educacional apresentasse propriedades, características de política pública de estado e não de governo. Os Sistemas Educativos regionais e locais deveriam ser verdadeiros subsistemas e não sistemas justapostos, lado a lado, como ocorre atualmente.

Na atualidade, ocorre que os órgãos educacionais são apenas consultivos, dependendo de aprovação dos governos do momento para adquirirem validade, como é o caso do Conselho Nacional de Educação, que não possui força normativa, seguindo as

normas emanadas de órgãos externos, e dependendo da aprovação de seus pareceres pelo Ministro da Educação.

A versão não aprovada da LDB [...] previa a existência de um sistema nacional de educação [...] de um Conselho Nacional de Educação, que seria o órgão articulador dos vários sistemas de ensino. Com caráter deliberativo, normativo [...]. Na lei aprovada, a LDB de 1996, o sistema nacional de educação foi substituído pela organização da educação nacional [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 329).

Pelo exposto acima percebe-se que embora todos os autores visitados, com exceção de António Teodoro com seu enfoque globalizante (2012), tratem das mesmas políticas educacionais e dos sistemas educacionais delas derivados, eles têm posicionamentos diferentes, dando maior importância para certas dimensões e menor para outras, utilizando de diferentes meios e fontes para descrever o que vêem.

Com diferentes movimentos de pensamento realizados pelos autores, inclusive socorrendo-se eles mesmos de seus pares (citam-se uns aos outros) sustentam suas formas de interpretação. Demonstram ter consciência destas divergências mútuas e buscam com seus argumentos chegar a um conhecimento comum.

Ao estudar estas posições e divergências, observar a troca de idéias entre eles e perceber a flexibilização dos meios e formas de cada um agir, sente-se a força e influência deste pensamento educacional deles emanado. Com eles vislumbra-se a possibilidade de políticas públicas e sistemas educacionais harmônicos, articulados e perenes como verdadeiras instituições de Estado, e também os pontos importantes a serem investigados (categorias), para aprofundamento dos conhecimentos sobre nosso tema, os princípios e sua permeabilidade no sistema educacional.

Portanto, vamos ter em mente que a palavra categoria está relacionada à

classificação ou, mais precisamente, a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador [...]. Quando falamos em categorias teóricas estamos nos referindo às leituras convergentes ao tema central de estudos (OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Com a riqueza de interpretações e enfoques aqui cotejados, chegamos às categorias teóricas: gestão democrática e participativa, princípios e valores do Sistema Educacional Brasileiro; funcionamento do Sistema Educacional (organização e permeabilidade); e o Sistema Educacional na visão dos atores envolvidos direta e indiretamente. Com elas, o desenvolvimento dos instrumentos e procedimentos de investigação torna-se mais acessíveis e podem ser corretamente direcionados, e esta pesquisa pode sim alcançar seus objetivos e responder à questão proposta.

MÉTODO

A pesquisa verificará quanto dos princípios da gestão democrática participativa (teorias, práticas e de leis educacionais e seus princípios) transforma-se em política regional e comunitária, indicando sua transversalidade e eficiência no contato com a realidade de nossa sociedade. Esta verificação se dará através das informações analisadas com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e serão coletadas, classificadas e codificadas, proporcionando assim a possibilidade da construção de novo conhecimento. As trocas entre as necessidades, vontades da instituição e seus arredores, com as determinações deliberadas pelo conselho escolar que lhes chegam, serão analisadas e as constatações serão aproveitadas pelos estudos de Educação. A pesquisa fornecerá dados e conclusões que servirão para o mais correto direcionamento e ordenação das práticas em gestão educacional e democrática, de forma que atinjam os círculos mais interiores do sistema educacional, sendo os meandros deste percurso

estudados e esclarecidos a partir do PPP da Base Curricular Nacional- BCN, até os acordos didáticos, nas salas de aula. As atuações dos atores educacionais serão analisadas, em como, sua influência nesta transposição, serão também investigadas, perfazendo então todo o circuito, que conhecido indicará de que maneira a participação dos diversos atores educacionais pode ser expandida, para se alcançar a consecução dos planos educacionais por um todo. Para seu desenvolvimento será utilizada a pesquisa qualitativa, com pesquisa documental bibliográfica e eletrônica (revisão da literatura, busca e compilação dos princípios existentes nos sistemas educacionais advindos das políticas efetivadas), comparação entre as políticas Públicas que geraram o Sistema Educacional Brasileiro, e as políticas públicas efetivas encontradas em seus subsistemas mais internos. Serão localizados os documentos e projetos orientadores da ação escolar institucional, os quais serão copiados (são documentos públicos: Projeto Político-pedagógico; Regimento Escolar; Regulamentos; Contratos Didáticos; Orientações Pedagógicas...) para estudos, comparação e análise

Pela observação assistemática, serão conhecidas a estrutura e funcionamento da escola, e os meios físicos existentes. Será utilizada concomitantemente a pesquisa de campo, com a técnica das visitas à instituição de Ensino, para observação intensiva (entrevista) e extensiva (questionário). Será um estudo de campo pensando na metodologia do sistema “bottomline” ou 3P(Peoples-Planet-Profit), analisando assim todo o sistema educacional da ECORM.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O CEFFA tem como fundamento para a implementação de seu trabalho o mecanismo da AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, por assim ser a avaliação é um processo permanente de todas as ações dos três setores: pedagógico, agropecuário e administrativo, contemplando a participação dos envolvidos no processo.

A avaliação da aprendizagem dos educandos, se dá a partir de observações durante as atividades, atividades integradas, avaliações de cada disciplina, avaliação das atividades do Caderno da Realidade, avaliação de Habilidade e convivência que contempla o desempenho nas atividades práticas, de estudo e convivência. Ao final de cada trimestre se realiza o Conselho de Classe, onde se analisa os resultados de cada ano/estudante a fim de se traçar um plano de intervenção pedagógica, visando à melhoria do desempenho do estudante e/ou turma nas dimensões: habilidades intelectuais, domínio dos conteúdos mínimos; habilidades práticas e habilidades de convivência, vida de grupo. Em todos os anos letivos se realiza a avaliação das atividades realizada no CEFFA. Discute-se no Conselho Escolar a dimensões que devem ser avaliadas. Constitui-se um grupo de trabalho, com representação de cada segmento que compõe o CEFFA. Esse grupo organiza as questões que nortearam a avaliação em cada segmento, bem como cronograma das etapas e levantamentos de problemas e desafios, que darão origem ao Plano de Ação do ano seguinte.

para avaliar a instituição também se utiliza uma ferramenta do Ministério da Educação, PDDE-interativo, disponível no Sistema Integrado de monitoramento de execução e controle-SIMEC. O grupo de trabalho supramencionado, também se responsabiliza pelo preenchimento e levantamento dos desafios selecionados pelo sistema e encaminhamentos referentes a esses. Todos os segmentos são envolvidos no processo de avaliação da instituição, bem como na elaboração e aprovação do Plano de Ação, planejamento de objetivos, metas e ações da instituição. Trabalho que se realiza na última Assembléia Geral e na última Assembléia de Estudante de cada ano letivo. Os elementos constitutivos da Proposta Político Pedagógica são avaliados continuamente, à medida que os colocam em prática. As alterações necessárias são amplamente debatidas, nas coordenações dos setores, equipe de funcionários, coletivo dos estudantes, Conselho Escolar, famílias. Dependendo da proposição se discutem na

Comissão Municipal, coordenações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coletivo das três ECORMs e Conselho Municipal de Educação. Em relação as avaliações externas e olimpíadas nacionais, o CEFFA desenvolve um trabalho de incentivo a participação, apresentando o propósito dessas atividades, realizando oficinas e/ou simulados relativos aos conteúdos abordados. Os resultados são analisados primeiramente pela coordenação pedagógica e divulgada no coletivo escolar, fundamentando reflexões relativas ao desempenho escolar dos estudantes e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no CEFFA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da realização dessa pesquisa em campo possibilitou-me ter uma percepção holística quanto a eficiência do modelo de gestão escolar praticado na ECORM- São João Bosco-Jaguaré -ES por meio de uma gestão altamente democrática e participativa, onde todos os atores sociais da comunidade participam direta e indiretamente em várias situações, bem como uma vivência e compreensão de todos os processos pertinentes a estrutura da gestão da educação do campo dentro da Secretaria Municipal de Educação. Existem ainda muitos desafios, dentre eles uma vigilância constante na manutenção das conquistas e buscas por avanços que possam promover a perenidade desse modelo educacional, e assim promover o bem-estar dos moradores do campo, e a permanência da juventude através de políticas públicas de inclusão tecnológica. Diante do envelhecimento da população do campo e a predominância de monoculturas, faz-se necessário que os poderes: executivo, legislativo, judiciário e ministério público, juntamente com as entidades que representam o movimento da educação do campo promovam um grande debate quanto ao futuro da educação do campo, e apresentem propostas e projetos efetivos para

execução, caso contrário, muito em breve o campo ficará desértico e sem vida devido a migração dos jovens para os centros urbanos. Logo, faz-se necessário a efetivação de políticas públicas voltadas para as áreas de inovação e tecnologia voltadas para a permanência dos jovens no campo. Essa juventude do campo com formações adequadas desenvolverá novas habilidades e competências, de maneira a fortalecer a agricultura familiar, assim como, manterá suas raízes, tradições, crenças e costumes. Com essa tecnologia acessível, essa juventude do campo desenvolverá e executará projetos de geração de trabalho e renda em áreas de profissões diversas numa perspectiva de mundo, e entenderá a relevância da diversificação de culturas produtivas, bem como, terão uma maior produtividade em suas lavouras gerando maiores ganhos financeiros, o que possibilitará novos investimentos em tecnologia de produção, e conseqüentemente promoverão o bem-estar dos seus pares. As escolas da educação do campo precisam ser fortalecidas através de políticas públicas e um grande sistema educacional que promova a valorização dos docentes, das comunidades, das famílias dos estudantes. A educação do campo é condição "sine qua non" para o desenvolvimento social, sustentável e econômico do campo através de experiências inovadoras que agucem e despertem os discentes numa perspectiva de mundo enquanto sujeitos em seus territórios, assim como, suas possíveis intervenções enquanto autores sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2009.
- BEDIN, José. **O Recado dos inocentes.** Revista de Problemas Humano-Cristãos N° 47.
- BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo.** Revista da Formação por Alternância Ano 1- nº 2 -julho de 2006

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.** Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2013.
- BORDIGNON, Genuíno. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.** Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- BORDIGNON, Genuíno. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.** Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- CÁS, D. **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos.** São Paulo: Jubela Livros, 2008.
- CHINAZZO, C. L.; MATTOS, P. N.; WEBER, O. J. **Instrumentalização científica.** Canoas: Ulbra, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em números 2016.** V. 2. Brasília: CNJ, 2016.
- CORDIOLLI, M. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil.** Curitiba: Intersaberes, 2014.
- CRUZ, Nelbi Alves da. **Ressignificando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural de Jaguaré –ES.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- CRUZ, V. A. G. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 4ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.
- DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação.** Curitiba: IBPEX, 2005.
- DEMO, P. **Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais.** Brasília: Líber Livro, 2011.
- DEMO, P. **Aprender como autor.** São Paulo: Atlas, 2015.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** 4ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.
- DESLANDES, S. F. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual.** In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2016.
- DICIONÁRIO ENC. ILUSTRADO LAROUSSE. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.
- ESPIRITO SANTO. **Regimento Comum das Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré –** Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005.
- ESPIRITO SANTO. **Proposta Política Pedagógica de Jaguaré – ES.** -Secretaria Municipal de Educação e Cultura- Setor Pedagógico. Jaguaré – ES: Gráfica Tribuna do Cricaré LTDA, 2006.
- FINCATO, D. P. **A pesquisa jurídica sem mistérios: do projeto de pesquisa à banca.** Porto alegre: Nota dez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** SP: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, M. e JOSÉ e ROMÃO (Org.). **Autonomia da Escola: Princípios e propostas –** 3 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã, V. 1).
- GADOTTI, M. e JOSÉ e ROMÃO (Orgs). **Autonomia da Escola: Princípios e propostas –** 3 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã, V. 1).
- GANDIN, D. e GANDIN, L. A. G.; **Temas para um projeto político pedagógico –** 6ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GIMONET. Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GRACINDO. Regina Vinhaes. [et.al.] **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Conselho escolar e a educação do campo.** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2007.
- GRACINDO. Regina Vinhaes. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas SP: Autores Associados, 2007.
- IMONET. Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF – 2011/ 2012. Indicador de analfabetismo funcional. Analfabetismo funcional: Uma realidade brasileira.** São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/antigo/images/stories/pdfs/informe%20de%20resultados_inaf2011.pdf. Acesso em 22.01.2017
- LAKATOS, E.M.; Marconi, M.A. **Fundamentos de Metodologia científica.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. 2ª ed. Curitiba, PR: Editora Positivo 2009

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São. Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, S.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, C. A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 12 ED. São Paulo: Malheiros, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** In: Caderno de saúde pública da escola nacional de saúde pública da Fiocruz; Rio de Janeiro, jul/set 1993.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias** – Por uma Pedagogia da Alternância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias – Por uma Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

MOREIRA, Flávio e BEGNAMI, João Batista. **Os fundamentos da Pedagogia da Alternância**. Monografia de Pós-graduação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

MOREIRA, Flávio e BEGNAMI, João Batista. **Os fundamentos da Pedagogia da Alternância**. Monografia de Pós-graduação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

NOSELLA, Paulo. **Uma nova educação para o meio rural**. Sistematização e problematização da experiência das escolas da família agrícola do MEPES. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

NOSELLA, Paulo. **Uma nova educação para o meio rural**. Sistematização e problematização da experiência das escolas da família agrícola do MEPES. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resultados do índice PISA**. 2015. Disponível em: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/BRA>. Acesso em 23.02.2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, P. C. P.; PEREIRA, A. P. B.; PINTO, D. P. **Introdução ao estudo da hermenêutica jurídica**. Viçosa: Ed. UFV, 2012 Pedagogia da Alternância. - Alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional – Salvador –BA, 1999.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. - **Alternância e desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional – Salvador –BA, 1999.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando inteligência – Manual de instruções do cérebro de seu aluno**. 2ª ed. São Paulo: Aleph 2014.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DE JAGUARÉ – ES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura /Setor Pedagógico. Jaguaré – ES: Gráfica Tribuna do Cricaré LTDA, 2006.

SALMASO, J. L. e Fermi **Projeto Político Pedagógico: Uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Avaliar por quê? Avaliar como? Critérios e instrumentos**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, I. E. 12ª ed. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Niterói: Impetus, 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas SP: Mercado de Letras, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. **As Representações sociais da relação educativa escola família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SOUZA, Joseline de Rodrigues. GRAMSCI: **Educação, Escola e Formação**. 1ª ed. Curitiba-PR: Editora Appris, 2014

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. SP: Editora Ática, 1995.

TEODORO, A. JEZINE, E. Apresentação. In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (orgs.) **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Líber Livros, 2012.

TEODORO, António. **A Construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo**. Santa Maria da Feira: Afrontamento; Rainho & Neves, 2001.

UCHOA CARNEIRO, M. S. S. *Prefácio*. In CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensivo, artigo a artigo*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ULISSES, F. A. **A Construção de Escolas Democráticas: história sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável**. UNESCO, 2005.

VASCONCELOS, C. S. Planejamento: **projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13ª ed. São Paulo: Editora Libertad. 2006.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VERBI SOFTWARE. **Maxqda -12: the art of analysis. Guia de introdução**. 2016. Disponível em www.maxqda.com/info-brasil. Acesso em 24.07.2017