



Revista
Academic Research

FAP

Edição especial - Volume 6, N° 11, jan/jul de 2020

15
anos

Construindo o
Ensino Superior
de Qualidade na
Região do Baixo
Parnaíba!

Google
scholar

zenodo

CRESU
Centro Regional de Ensino Superior

F
A
P

COMISSÃO EDITORIAL

Lucas Moraes Santos
Cleane de Jesus Costa
Raimunda Nonata Fortes Braga

COMITÊ DE REDAÇÃO

Cleane de Jesus Costa
Lucas Moraes Santos

SECRETÁRIA

Grazieli Brito da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Profº. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP

Doutor em Educação – UFC/CE

Profª. Ma. Cleane de Jesus Costa - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ma. Cleydlenne Costa Vasconcelos

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

Profº. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

Profª. Ma. Francinalda Araújo e Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ma. Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Anilde Silva Carvalho - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – UCAM/RJ

Prof. Me. Lucas Moraes Santos – FAP

Mestre em Direitos Humanos – UnB/DF

Profº. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profº. Dr. Regis Catarino da Hora - UFMA

Doutor em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA

Raimunda Nonata Fortes Braga

José Victor Mesquita Moraes

NORMALIZAÇÃO

Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 6, n. 11,
(jan./jul. 2020) – Chapadinha- MA, 2020.

v. 6, n. 11, (jan./jul. 2020)

Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II.
Título.

CDU 378(051)

A *FAP Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de constituir um veículo para a divulgação dos trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar as trincheiras da consolidação da oferta de uma educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está rodeada por uma das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo, para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadão críticos e capazes de transformar as suas realidades e as daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser muito favorecido pelas habilidades de pesquisadores, cuja função básica é a de tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Goliath que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em word para <nupex@fapeduca.com.br> , incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar de acordo com o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente, poderemos aceitar trabalhos já publicados, que sejam de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais Aplicadas, nosso foco está em artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação e Direitos Humanos, mas em função de nossa missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas, que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL	6
DEMOCRACIA DE VOZES E NÃO DE ECOS: a concentração da propriedade dos meios de comunicação e a eliminação do político no cerne da crise da democracia moderna Lucas Moraes Santos	5
LÍNGUA INGLESA E OS FATORES INFLUENCIADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA Allyson César da Conceição Silva Jeordan dos Santos Simões Silvana Carla Bezerra de Sousa	17
O FRACASSO ESCOLAR: o olhar da equipe gestora e de um professor da Escola Pública Municipal Raio de Luz, de Chapadinha - MA Ana Cláudia Pereira de Lima Erlanny Batista de Farias Francisco das Chagas de Oliveira Alves Francy Jane Souza Carvalho Gracimar de Oliveira Braga Wallisson Winiscovisk de Lacerda Santos Conceição de Maria Carvalho da Cunha	40
O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: desafios e possibilidades da escola municipal Unidade Integrada Isaias Fortes de Meneses Fernanda da Silva Almeida Flávia Regina Rocha Rodrigues Jessica Teixeira Silva Josenildes Silva Sousa Laiane Francisca dos Santos Luzinete Rodrigues Silva Enir Ferreira Lima Valmir da Silva	62
PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: como será? Claudio José Rego Chaves Cleane de Jesus Costa Natália de Sousa da Costa	84

EDITORIAL

À medida que a Faculdade do Baixo Parnaíba, instituição responsável pela edição e publicação deste periódico, se aproxima de seu jubileu de 15 anos, sua vocação pela defesa da educação como ferramenta crucial para a emancipação de um povo consolida-se e evidencia-se através da produção acadêmica emanada de seu corpo docente e discente. Entretanto, neste mesmo período a FAP vem crescendo, expandindo o seu campo de atuação e diversificando os cursos em que oferece formação de nível superior de qualidade. Neste movimento, a produção acadêmica da Faculdade e o seu interesse pela produção acadêmica produzida por agentes de outras instituições de ensino e pesquisa vem se ampliando para além do âmbito das licenciaturas e adentrando o campo das ciências sociais, notadamente, tendo em vista vocação das demandas da região onde está inserida, as ciências sociais aplicadas.

Neste sentido, a *FAP Academic Research* passa gradativamente, a partir deste número, a refletir essa diversidade e interdisciplinaridade do conhecimento produzido no seio de sua comunidade acadêmica. Além dos artigos de praxe, que oferecem perspectivas arrojadas e fundamentadas a respeito dos temas prementes no campo da educação, passando pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, perfil dos profissionais na docência do ensino superior e gestão democrática em escolas públicas, este número traz ainda uma reflexão crucial para o nosso tempo, tanto jurídica quanto política acerca do atual estado de concentração da propriedade dos meios de comunicação no Brasil e a repercussão de tão concentração para a crise em nossa democracia.

A *FAP Academic Research* segue, assim, cumprindo sua missão de produzir e difundir conhecimento fundamentado e de qualidade oferecendo as necessárias pontes entre teoria e a realidade necessariamente conflituosa em que está inserida. Que possamos continuar contribuindo para o desenvolvimento e emancipação do povo do Baixo Parnaíba a partir do conhecimento.

A equipe editorial.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: uma discussão acerca da presença de instâncias colegiadas nas escolas do município de Chapadinha – MA

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE PUBLIC EDUCATION NETWORK: a discussion about the presence of collegiate bodies in schools in the municipality of Chapadinha - MA

Arlete Santana de Sousa¹
Maria de Nazaré Cunha Santana²
Jullyane Frazão Santana³
Camila Oliveira Neves⁴

RESUMO: A gestão democrática ainda é um desafio para muitas escolas brasileiras. A figura do gestor é uma das mais apontadas dentro do assunto. Nesse sentido este estudo tem como objetivo mapear a presença de instâncias colegiadas nas escolas do município de Chapadinha – MA. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa, podendo ser classificada como bibliográfica e documental. O principal meio para obtenção de dados foi a consulta do Censo Escolar (2019) e a versão gratuita do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Analisou-se ainda a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) pois esse documento é a identidade da escola e deve estar sempre em avaliação. Diante dos resultados foi possível perceber que a maior parte das escolas do município estão com órgãos colegiados desativados e com o PPP desatualizado o que demonstra que a gestão democrática não é uma prioridade nas escolas municipais.

Palavras - chave: Gestão democrática. Comunidade Escolar. Instâncias colegiadas.

ABSTRACT: Democratic management is still a challenge for many Brazilian schools. The figure of the manager is one of the most pointed within the subject. In this sense, this study aims to map the presence of collegiate instances in schools in the municipality of Chapadinha - MA. The research has a quantitative and qualitative approach and can be classified as bibliographic and documentary. The main means of obtaining data was the consultation of the School Census (2019) and the free version of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The updating of the Pedagogical Political Project (PPP) was also analyzed, as this

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: arletesantanascfv@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: mariasantana2014@ig.com.br

³ Mestra em Educação (UFPI), Licenciada em Pedagogia (UFPI). Orientadora. E-mail: jullyanefraza@gmail.com

⁴ Mestra em Educação (UFPI), Licenciada em Pedagogia (UFPI). Assessora Pedagógica dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba. Co-orientadora. E-mail: camilapeixes@hotmail.com

document is the school's identity and must always be under evaluation. In view of the results, it was possible to notice that most schools in the municipality have collegiate bodies deactivated and the PPP is out of date, which demonstrates that democratic management is not a priority in the municipal schools.

Keywords: Democratic management. School Community. Collegiate instances.

1 INTRODUÇÃO

No panorama educacional é comum à presença de discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino, isso se dá em razão da necessidade de transformações no aparelho educacional tendo em vista as requisições do universo globalizado, infligidas pelo aparelho capitalista e ainda das reivindicações das lutas populares de professores, alunos, etc. Neste cenário, direcionam-se os olhares para os processos de gestão, principalmente, das unidades escolares.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art.3º, inciso VIII, no âmbito das instituições educacionais, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Nesta linha, o artigo 14 da LDB aponta que os sistemas de ensino, tanto em âmbito municipal quanto estadual, deverão regulamentar este modelo de gestão em suas esferas, tomando como base os seguintes princípios: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

A democratização da gestão escolar tem como condição basilar para a sua efetivação o estabelecimento de relações horizontais no interior das unidades de ensino, pautadas na descentralização do poder e na participação de todos os membros da comunidade escolar. O que pressupõe a composição de instâncias colegiadas de caráter decisório, bem como o exercício de uma postura democrática por parte da figura do diretor escolar.

Diante da temática em questão surgiram as seguintes inquietações: O que se entende por gestão democrática? As práticas administrativas contribuem realmente para a democracia da escola pública? De que maneira? Como a escola vem desenvolvendo as práticas de participação da comunidade escolar?

A figura do gestor é uma das mais apontadas dentro do assunto, porém ressalta-se que existem outros indivíduos envolvidos nesse processo. Neste sentido, destaca-se que o presente estudo está centrado na temática da “gestão democrática na escola pública” tendo como objetivo

geral mapear a presença de instâncias colegiadas nas escolas do município de Chapadinha – MA.

A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa, podendo ser classificada como bibliográfica e documental. O principal meio para obtenção de dados foi a consulta do Censo Escolar (2019) que permitiu ter uma visão mais geral acerca da efetividade de ações democráticas, isto considerando a existência e participação ativa das instâncias colegiadas que atualmente são um dos principais meios de inserção da comunidade interna e externa no processo de tomada de decisões. Para tal consulta, utilizou-se da versão gratuita do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Analizou-se ainda a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) pois esse documento é a identidade da escola e deve estar sempre em avaliação. Diante dos resultados foi possível perceber que a maior parte das escolas do município estão com órgãos colegiados desativados e com o PPP desatualizado o que demonstra que a gestão democrática não é uma prioridade nas escolas municipais de Chapadinha- MA.

2 O GESTOR ESCOLAR

A função exercida pelo diretor escolar, envolvendo os aspectos tanto de caráter pedagógico quanto administrativo, pode ser considerada uma atividade bastante complexa. De acordo com Perrenoud (2000), o gestor escolar apresenta os seguintes encargos: Conduzir e organizar situações de aprendizado abrangendo professores e estudantes em planos e projetos de conhecimento, em ações de pesquisas. Sendo de sua responsabilidade, o provimento de espaços favoráveis para que a comunidade exerça funções de caráter consultivo e decisório. Para tanto, faz-se necessário que o mesmo estimule o envolvimento da comunidade acadêmica em trabalhos de caráter coletivo (PERRENOUD, 2000).

Nas palavras de Alonso (2002, p. 2), cabe ao diretor o provimento das “condições necessárias para que o trabalho pedagógico possa desenvolver-se da melhor forma possível e de acordo com a Proposta Pedagógica estabelecida em conjunto com a comunidade escolar”. Neste sentido, compreende-se que o mesmo, enquanto pessoa que exerce a função de líder no contexto escolar, precisa ampliar e administrar certas ações, organizando sua equipe a fim de que juntos consigam êxito em suas atividades e almejem os objetivos propostos.

Tal entendimento é corroborado por Luck (2012, p. 20), ao afirmar que:

Sendo a liderança na escola uma característica inerente à gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, ela se assenta sobre uma atitude proativa pelo entusiasmo e elevadas expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados.

O gestor precisa cumprir os regulamentos do Estatuto do Magistério, assim como também o Estatuto do Funcionário Público e ainda as Normas Internas das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2014), devendo conduzir o seu trabalho pelas diretrizes educativas e institucionais, levando em conta a realidade da educação pública, usando diferentes estratégias, ações e metodologias. Compete a ele ter como referência a conjuntura social e cultural do país, da região estadual e também municipal.

A partir de uma ação reflexiva, enquanto condição de transformação, o diretor escolar, precisa trabalhar em razão de um clima estrutural, estimulando o relacionamento entre todos os profissionais, a fim de que haja uma relação de caráter horizontal. Nesta linha, o mesmo deverá realizar o movimento de gestão, reconhecendo e apoiando ações que possibilitem o desenvolvimento pessoal, profissional e social e, ainda aperfeiçoar a utilização do tempo e dos espaços de modo coletivo.

Para Lopes (2013, p. 38):

O gestor é o indivíduo que exerce, dentro da instituição, a liderança no desenvolvimento e controle das atividades, coordenando os demais funcionários para atingir os objetivos propostos. Além de ser responsável pela organização do ambiente de trabalho, o gestor também precisa ser o agente de mudança, ou seja, motivar a equipe para o desenvolvimento da capacidade de renovação de cada um. O gestor precisa estar atento às necessidades da instituição assim como às necessidades de seus colaboradores, fazendo desta forma adequações sempre que necessário, devido à mudança constante das necessidades e aspirações do mercado.

O gestor escolar, enquanto um administrador, precisa planejar os trabalhos desenvolvidos no âmbito da escola em diferentes campos, alinhando-se com a perspectiva da participação de todos (as) os (as) envolvidos (as) com o processo educacional. Para tanto, é necessário que o mesmo crie estratégias e fortaleça as relações no interior da escola, sendo necessário o desenvolvimento de ações que venham suscitar na comunidade escolar a noção de pertencimento. O que perpassa pelo envolvimento dos sujeitos no planejamento educacional, na tomada de decisões e na utilização das dependências da escola, por exemplo.

Segundo Garlina e Carbello (2008, p. 7):

O fato de a participação nos colegiados apresentar-se como uma nova forma de gestão não significa que o diretor perderá seu caráter de autoridade responsável pela escola. Por meio dos colegiados, ele poderá contar com o apoio de outras pessoas envolvidas no processo educacional para conseguir implementar os projetos de melhoria na escola e no ensino. Dessa forma, mais do que administrador preocupado em oferecer pessoas competentes para responder às exigências do mercado de trabalho, ele será um gestor preocupado com a formação do cidadão consciente, participativo. Deixará de exercer uma ação individual e passará a considerar o coletivo.

Estudos como o de Paro (2010) e Japecanga (2000) tem demonstrado que as relações no interior da escola têm sido pautadas, historicamente, em relações verticalizadas e de caráter autoritário. O que pode ser justificado pela concepção impressa pelo Estado acerca da gestão escolar, bem como pela descaracterização dos objetivos da escola. De acordo com Paro (2010), a escola é administrada pelo menos viés de uma empresa capitalista, tendo seus objetivos negligenciados em função dos processos de racionalização dos recursos e dos meios.

Em vista do exposto, é válido destacar que:

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas ad hoc, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (PARO, 2010, p. 774).

Sendo o diretor escolar um servidor do Estado, o autor pontua que o mesmo está inserido em uma relação contraditória, dado que, no exercício de sua função, o mesmo deve buscar atender tanto aos anseios estabelecidos pelo Estado quanto aos objetivos de caráter, eminentemente, educativos. No que concerne a esta contradição, Vitor Paro (2010) pontua que, as relações que se estabelecem no interior da escola exigem do diretor uma postura democrática, dado que, o seu trabalho, envolve a coordenação de pessoas com subjetividades e interesses diversos.

Nesta perspectiva, Paro (2010, p.776), afirma que “o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção”. O que sugere, inclusive, que o diretor escolar necessita ter um vínculo com a unidade de ensino, não podendo ser alguém estranho a mesma (PARO, 2010). Em vista do exposto, ressalta-se que:

Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero “funcionário burocrático” ou de apadrinhado político.

A democratização da gestão escolar que, dentre outros aspectos, é perpassada pela eleição do diretor escolar, pode ser entendida como um processo de descentralização do poder, o que implica uma maior participação da comunidade escolar nos processos de tomada de

decisão. Nas palavras de Japecanga (2000, p.49), a efetivação de uma gestão democrática perpassa a democratização das próprias relações de trabalho, sendo indispensável a criação de “um espaço onde seus trabalhadores o ocupem cooperativamente como grupo”.

Tendo em vista o exposto, compreende-se que a democratização da escola não depende, unicamente, da figura do diretor escolar, sendo ele, contudo, o responsável pela garantia das condições que vão proporcionar a participação da comunidade nos processos de planejamento e tomada de decisão.

Segundo Goldmeyer (2010, p. 104):

Nos espaços escolares cabem múltiplas equipes, partindo da equipe gestora, ou equipe da direção, que representa o comando geral da escola e é conduzida pela liderança do diretor ou diretora da escola, cabendo-lhes estabelecer e gerir a política educacional da instituição, expressa na prática do projeto pedagógico da instituição, que se viabiliza no plano orçamentário. À equipe da direção cabe coordenar o planejamento geral, a definição de metas e prioridades, as estratégias de trabalho e projeção da escola, enfim, coordenar os processos amplos de gestão institucional. O grande desafio de direção é fazer a escola funcionar pautada num processo coletivo.

Neste sentido, o próximo tópico tem como objetivo discutir os aspectos que devem perpassar o exercício de uma gestão democrática, no âmbito das escolas públicas brasileiras.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: mecanismos de participação

A gestão escolar não é algo dissociado das atividades educativas, devendo estar organizada para garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, aponta-se que as atividades administrativas e pedagógicas devem dialogar entre si. O que sugere que não deve existir separação entre as mesmas. Nas palavras de Alonso (2002, p. 1):

O trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar.

Neste sentido, compreende-se que todos os sujeitos da comunidade escolar devem participar do planejamento educacional, seja ele de caráter pedagógico e/ou administrativo. De acordo com a autora supracitada, a divisão das responsabilidades entre os que planejam e os que executam, traz sérias implicações para a garantia da qualidade do ensino, pois provoca antagonismos, “o que dificulta, se não impede, a liberação de recursos e o provimento das condições essenciais à realização do trabalho pedagógico” (ALONSO, 2002, p. 1).

Um ensino de qualidade é de interesse tanto dos funcionários da escola quanto da comunidade, por isso faz-se necessário uma maior articulação entre estes, afim de possibilitar

que a escola alcance um de seus maiores objetivos: formar pessoas críticas, participativas e conscientes do seu papel na sociedade.

Neste sentido, concorda-se com Luck (1996, p. 18-19), ao afirmar que:

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas.

A citação acima sugere que a participação dos indivíduos no processo de gestão da unidade educacional se constitui enquanto uma atividade formativa na medida em que reconhece a participação da sociedade escolar na ação de tomada de decisão, investindo na constituição coletiva dos desígnios e do funcionamento escolar por meio do diálogo. Neste sentido, concorda-se com Vasconcelos (2009, p.61) ao afirmar que, “a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo”. Nesta perspectiva, tem-se que o papel do diretor assume vias de coordenação do trabalho coletivo, devendo assegurar a participação de todos e todas tanto no planejamento quanto na execução das atividades.

De acordo com Libâneo (2004, p. 102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação.

A participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão pode ser considerada enquanto pilar de desenvolvimento para exercício efetivo de uma gestão democrática, devendo realizar-se mediante a constituição de instâncias colegiadas. De acordo com Abranches (2003, p. 54), as instâncias colegiadas possibilitam a materialização de “[...] um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas”.

São instâncias colegiadas: conselho escolar, conselho de classe, grêmios estudantis e associação de pais e mestres.

O conselho escolar é um órgão estruturante que deve ser composto por familiares, docentes, funcionários, estudantes e a comunidade de modo geral. De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004):

As atribuições do Conselho Escolar dependem das diretrizes do sistema de ensino e das definições das comunidades local e escolar. O importante é não perder de vista que o Regimento, a ser construído coletivamente na escola, constitui a referência legal básica para o funcionamento da unidade escolar e, desse modo, é fundamental que a instituição educativa tenha autonomia para elaborar seu próprio regimento. Dentre as principais atribuições do Conselho destacamos a sua função de coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação (BRASIL, 2004, p. 45).

O conselho tem uma função estruturante por ser uma instância com poder deliberativo, podendo contribuir para a ampliação dos processos de participação, tendo em vista que uma de suas funções é a criação de mecanismos que possibilitam a sua garantia. Nas palavras de Ciseski e Romão (2004, p. 66), é através do conselho que “[...] a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida”.

Não obstante, é válido ressaltar que somente participar dos conselhos escolares não garante o exercício de uma gestão democrática. É necessário que os membros destes conselhos participem ativamente das tomadas de decisões de maneira democrática, deixando de lado as vontades pessoais e priorizando os imperativos do coletivo.

A participação e a atuação dos membros dão vida para o conselho e garantem a democratização das relações no interior da escola. Segundo Werle (2003, p. 102), a instância supracitada adquire:

[...] vida e forma material nas articulações relacionais entre os atores sociais que os compõem; na forma como pais, alunos, professores, funcionários e direção apropriam-se do espaço do conselho, enquanto o constroem, de maneira dinâmica e conflitiva.

Deste modo, entende-se que o conselho, além de ser um elemento de democratização da escola ainda ajuda na aprendizagem do papel político e social dos que nele atuam.

Diferindo-se do conselho escolar, o conselho de classe é uma “instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno” (DALBER, 2004). Tal instância é importante, pois garante um espaço de diálogo onde os professores podem colocar as suas dificuldades e estratégias de ação e contribuir uns com os outros. Ademais, tem-se que a avaliação precisa ter um encaminhamento prático, ou seja, ao avaliar as questões referentes a aprendizagem é preciso pensar em estratégias que possam melhorar as questões que foram discutidas no âmbito do mesmo.

Uma outra instância colegiada importante nesse processo de democratização é a Associação de Pais e Mestres (APMs), definida por Souza (2015) como sendo:

Um órgão de caráter jurídico, sem fins lucrativos, com participação de educadores e responsáveis pelos estudantes. Sua atribuição é auxiliar no gerenciamento dos recursos financeiros, o que inclui verbas públicas (como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), parcerias, convênios (como o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação – MEC) e doações. Ela deve debater – envolvendo o Conselho e outros colegiados existentes – e mostrar à direção a visão da comunidade sobre cada atividade proposta, além de contribuir para mobilizar recursos humanos e materiais e estabelecer parcerias, entre outras atividades para melhorar a qualidade do ensino.

Tomando como base a citação acima, destaca-se que a Associação de Pais e Mestre tem um papel fundamental no processo de gestão, pois aproxima tanto a comunidade quanto os profissionais da educação do movimento financeiro da instituição de ensino. Ademais, a comunidade passa a ser uma parceira da escola na busca pela garantia da qualidade do ensino.

Por fim, uma outra instância fundamental no processo de democratização da gestão da escola pública é o grêmio estudantil. De acordo com Silva e Santos (2019, p. 7), tal organização, “caracteriza-se como um instrumento de participação dos estudantes nas escolas da rede básica como garantia de uma gestão consolidada por meio do protagonismo juvenil”. O que pode contribuir com os processos de significação da escola por parte dos alunos.

Em vista do exposto, retoma-se que as instâncias colegiadas são uma importante ferramenta para garantir a participação da comunidade escolar no processo de gestão das instituições de ensino, garantindo um diálogo entre os eventos de caráter pedagógico e administrativo. Não obstante, tem-se que um outro mecanismo de participação é o Projeto Político Pedagógico, documento fundamental na definição da identidade da escola.

No referido documento são definidos os objetivos da escola, quais os caminhos devem ser seguidos para o alcance dos mesmos, a sua filosofia, missão e entre outros aspectos que a caracterizam. A sua elaboração deve ser resultado de um trabalho coletivo, portanto, deve envolver todos os membros da comunidade escolar. Nas palavras de Vasconcelos (2009, p. 17):

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Neste sentido, compreende-se que o projeto político pedagógico se trata de um plano geral que estrutura as ações da escola como um todo. Ademais, o referido documento traz uma caracterização do seu aluno, o que possibilita uma melhor articulação dos projetos e ações da escola com as demandas da comunidade, possibilitando um estreitar dos laços e garantindo maiores significações no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

O projeto político pedagógico é uma exigência legal estabelecida na Lei 9.394/96 no parágrafo I do art.12 que determina que as instituições de ensino terão a delegação de produzir e concretizar sua proposta educativa (BRASIL, 1996). Nas palavras de Veiga (2003, p. 275), tal documento:

É um meio de engajamento coletivo para integrar ações diversas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico - administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Deste modo, compreende-se que projeto político pedagógico é um elemento da gestão

democrática que pode possibilitar a participação e o envolvimento de todos na garantia de uma educação de qualidade. Neste sentido, delinea-se que a participação e a execução de ações que venham a contribuir com o processo de gestão democrática prescindem de um planejamento. Neste sentido, concorda-se com Camargo (2006, p. 117), ao afirmar que:

Não há como negar que o planejamento é uma questão desafiadora para os diferentes segmentos, seja o grupo familiar, a empresa, a política, a educação, a ciência, entre outros e, nesse sentido o racionalismo deve ceder espaço para outras dimensões do ser humano como o desejo, a imaginação, a emoção, a criatividade, o pensamento, a linguagem. O planejamento é, pois, o momento em que se deve criar a possibilidade do envolvimento de todos, tendo em vista as decisões coletivas.

Em conformidade com Camargo (2006), aponta-se que a gestão democrática não se realiza facilmente, tendo em vista as dificuldades que perpassam os relacionamentos interpessoais. A escola é um espaço que congrega diferentes pessoas, com diferentes modos de ser e pensar, o que exige uma mediação nos processos de tomada de decisão. Sendo o planejamento uma peça chave para garantir o envolvimento de todos, possibilitando processos de construção coletiva.

Em suma, compreende-se que são diversos os mecanismos que podem garantir a materialização de uma gestão participativa. Sendo, o diretor a figura responsável pelos processos de articulação da comunidade escolar. A gestão democrática é uma ação complexa que demanda planejamento, não podendo ser resumida a participação da comunidade escolar e/ou dos demais profissionais da educação em reuniões isoladas de caráter meramente informativo.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA - MA: um mapeamento acerca da presença de instâncias colegiadas

A metodologia da pesquisa é uma das partes principais de uma pesquisa, pois a partir da escolha de métodos e recursos coerentes será possível alcançar os objetivos propostos para o estudo. Dessa forma para desenvolver um bom trabalho é necessário definir metodologias que estejam de acordo com o objeto de estudo.

O presente estudo, de abordagem quanti-qualitativa, teve como objetivo geral mapear a presença de instâncias colegiadas nas escolas do município de Chapadinha – MA. Para tanto, utilizou-se a versão gratuita do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para a extração dos microdados do Censo Escolar (2019), “[...] principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (BRASIL, S/d).

A cidade, na qual as escolas estão situadas, está localizada em chapadas na BR-222 que liga o Maranhão ao Piauí. A mesma surgiu no bairro Aldeia, situado a 500 metros do centro da cidade, no sentido sul. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v. 6, n. 11, jan./jul. 2020.

(IBGE), Chapadinha é formada por uma população de 73.350 mil habitantes das quais 52.882 são moradores da zona urbana e 20.468 são habitantes do campo (IBGE, 2010). Hoje, o município é produtor de soja e sua economia se baseia no setor comercial e de serviços.

O estudo, em questão, pode ser caracterizado como sendo de caráter bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica é realizada por meio de registro disponível em diversos documentos entre eles livros, documentos impressos, artigos, periódicos em outros, que foram de suma importância para a construção do referencial teórico desta pesquisa. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web site. Qualquer trabalho científico inicia-se com a pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Este tipo de pesquisa contribui para um aprofundamento teórico, contribuindo de forma satisfatória para compreender os aspectos conceituais que envolvem a temática em estudo. Já sobre a pesquisa documental Severino (2007) destaca que é possível recorrer a diferentes fontes de pesquisa, inclusive aqueles que ainda não receberam nenhuma análise, sendo o pesquisador responsável pelo seu tratamento.

Neste capítulo será feita a análise e discussão dos dados coletos a partir do banco de escolas do Censo Escolar (2019). É válido ressaltar que as informações selecionadas dizem respeito a presença tanto de instâncias colegiadas quanto de uma proposta de PPP atualizada nos últimos 12 meses. A escolha destes aspectos, deveu-se a importância dos mesmos no processo de democratização da gestão escolar. De acordo com Garlina e Carbello (2008, p. 11):

As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola: discentes, docentes, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, [...], das relações que se estabelecem entre os segmentos e a direção da escola.

Os órgãos colegiados são a abertura da porta escola para comunidade. As instâncias colegiadas podem ser entendidas como espaço de conquistas para sociedade, pois possibilitam um grande avanço na gestão escolar já que através delas é possível a participação de pessoas que possuem objetivos afins (SACOMAN, 2014).

No que concerne a atualização do Projeto Político Pedagógica, Veiga (2009, p. 164), problematiza que o referido documento “aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”. Sendo, portanto, uma peça chave para garantir a inserção da comunidade nos projetos da escola. Daí, a sua importância:

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais e responsáveis, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados às Superintendências Regionais da Secretaria de Estado da Educação. A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. O processo de construção do projeto pedagógico da escola amplia a visão de tempo em duas dimensões: o tempo cronológico e o tempo pedagógico.

No censo escolar, identificou-se que o município de Chapadinha, no ano de 2019, possuía 148 escolas em funcionamento, sendo que destas, 86,4% não possuíam sequer um órgão colegiado. E, 87,3% não estavam com a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizada nos últimos 12 meses até a data de referência do Censo Escolar (2009).

Para uma melhor visualização dos resultados, apresenta-se o Quadro 1:

Quadro 1: Mecanismos de participação nas escolas de Chapadinha - MA

Mecanismos de participação	Sim	Não	Não Informado
Associação de Pais	1	144	3
Associação de Pais e Mestres	3	145	3
Conselho Escolar	14	131	3
Grêmio Estudantil	3	142	3
Outros órgãos colegiados em funcionamento na escola	2	143	3
Não há órgãos colegiados em funcionamento	128	17	3
Projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência	15	130 não estão atualizados e 2 não possuem PPP	1

Fonte: Censo escolar (2019).

Uma gestão democrática não se concretiza apenas com participantes internos das escolas, pois a comunidade deve ser participante ativa dos acontecimentos que envolvem o processo educacional dos filhos/alunos. Através desse envolvimento é possível buscar melhores soluções para os problemas existentes no cotidiano escolar. Relativo à gestão, pode-se determinar que “[...] é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2012, p. 438).

De acordo com Libâneo a gestão democrática:

[...] valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva do diálogo, do consenso (2001, p. 105).

Quanto a instituição formal de ensino é um espaço organizacional, assim uma de suas características deve ser a busca da influência mútua entre as pessoas, objetivando a formação humana. Libâneo (2012, p. 437) destaca que:

A instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.

O autor define gestão democrática como o principal meio de valorização da participação da comunidade escolar nos momentos de tomada de decisão, portanto, é necessário investir na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola (LIBÂNEO, 2001).

A instituição escolar se caracteriza pela união de várias pessoas que se unem em uma participação ativa para organizar e desenvolver os objetivos propostos nos documentos institucionais para a escola tenha um bom funcionamento. Por isso é importante ter em mente que em se “tratando de gestão democrática participativa, é necessário um processo que inclua neste movimento reuniões, discussões, estudos de documentos para que possa ser levado à prática posteriormente” (BARUFFI, 2007, p. 165).

A escola necessita da participação da comunidade local para conseguir organizar-se e formular novas formas melhoria no ensino. A escola recebe a autonomia de realizar mudanças que sejam eficazes para sua realidade. Assim conta com alguns mecanismos para auxiliar no desenvolvimento de uma escola mais democrática e participativa, dentre os quais estão os Conselhos Escolares, os Grêmios Estudantis e as Associação de Pais e Mestres (APM), dentre outros.

De acordo com tabela 02, menos de 2% das escolas do município afirmam ter Associação de Pais e Mestres (APM) em funcionamento. É importante destacar que esses órgãos “não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado” (PARANÁ, 2009, s. p). Através dessas associações é possível incentivar a participação de alguns dos agentes do processo educativo dando-lhes voz no ambiente escolar com objetivo de contribuir para o melhor desempenho da educação escolar, assim a ausência desses órgãos se torna um ponto negativo dentro da gestão escolar.

Desta maneira, esses órgãos são importantes para a concretização de uma escola democrática e participativa, pois as APM, possuem dentro de suas atribuições:

- administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais;
- gerir recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas;
- controlar recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes;
- fomentar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos e a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola;
- prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados (BRASIL, 2009, p. 3).

Esta associação auxilia a gestão da escola, dando a possibilidade de desenvolver, junto aos membros formadores da escola e da comunidade, condições de perceber a escola com suas dificuldades e buscas de soluções.

Assim como a APM o Conselho Escolar (CE) assume um importante papel na gestão democrática da escola, Cattaneo (2008) ressalta, porém, que isso só é possível se estes órgãos “forem utilizadas como instrumentos comprometidos com a construção de uma escola de qualidade e comprometidas com os interesses das classes populares” (p. 06). Considerando os dados da tabela, 89% das escolas não tem Conselho Escolar, 1% das escolas não respondeu e apenas 10% afirma ter esse órgão. Resultado também alarmante considerando a quantidade de escolas, portanto pode-se dizer que há muito ainda a se fazer para alcançar aspectos democráticos já que os órgãos que facilitam a participação da comunidade são inexistentes.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004, p. 34-35).

Como se perceber os Conselhos Escolares contribuem para a criação de um cotidiano escolar em que a comunidade participa no enfrentamento dos desafios e de outros problemas que envolvem a realidade local (BRASIL, 2004).

Outro fator negativo percebido através da análise do censo é a quantidade mínima de escola com Grêmios Estudantis em atividade, apenas 2%. O Grêmios Estudantis “é constituído pelos estudantes e tem como objetivo promover eventos culturais, artísticos, de lazer e outros. É um mecanismo democrático. É uma forma dos alunos aprenderem a resolver seus problemas entre si” (CATTANEO 2008, p.53). É indiscutível a importância de cada escola ter essa instância colegiada em plena efetividade. Com ela os alunos poderão abrir espaço para colocar seus anseios educativos perante a comunidade escolar, a fim de contribuir para o crescimento da instituição e de si mesmos através da aproximação com os outros componentes do processo educativo. Os alunos através do Grêmios podem expor as necessidades de outros alunos

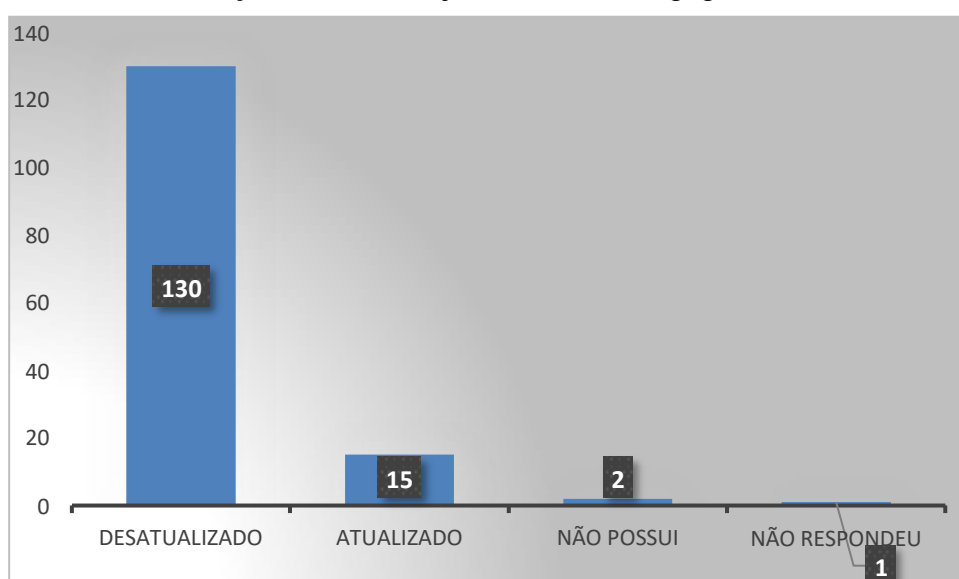
provendo a participação social.

É uma entidade criada e gerenciada por alunos em suas respectivas escolas, indo da educação primária até a universidade. Possui o objetivo de representar os interesses dos colegas, podendo promover atividades sociais e culturais. Ela é a ponte entre os colegas e a direção escolar, leva ao gestor os desejos, preocupações buscando auxiliar no bem-estar de todos os alunos. Está amparada pela Lei 7.398 de 4 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. A cartilha de formação do Grêmio Estudantil determina seu objetivo que é “[...] não apenas cuidar de atividades recreativas e culturais, mas também deve levar à frente as lutas dos estudantes pela melhoria do ensino, por um tratamento mais digno, por mais democracia na escola, e participar das lutas mais gerais que os movimentos sociais realizam” (BRASIL, 2015, p. 3).

De acordo o censo, 97% das instituições municipais afirmam não possuir outro tipo de órgão colegiado em funcionamento. Esse fato pode comprometer de forma significativa o funcionamento de uma gestão democrática dentro das escolas e com a participação de todos. Segundo Ferreira (1991, p. 11), “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução”, ou seja, se a escola não abre espaço para a participação da comunidade externa nos processos de tomadas de decisão a gestão democrática será uma realidade cada vez mais distante.

O último dado do censo trata de informações acerca do Projeto Político Pedagógico das escolas, e qual a situação do mesmo em cada uma das instituições.

Gráfico 1- Informações sobre o Projeto Político Pedagógico



Fonte: Censo Escolar (2019).

Como é possível perceber no gráfico, 88% das escolas estão com o PPP desatualizado, 10% atualizado, 1% não respondeu e ainda existe 1% de escolas sem Projeto Político

Pedagógico. O PPP não pode ser considerado um documento insignificante e muito menos sem nem uma função na escola, sua construção é um ato deliberado por sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. É o resultado de um processo complexo de debate, que requer tempo, estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo.

O PPP é um documento que vai além de uma dimensão pedagógica escolar, vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, quando utilizado corretamente se torna uma ferramenta auxiliadora que definirá quais são as prioridades da escola, afim de convertê-las em metas educacionais, além de decidir também o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem medindo ainda se os resultados foram atingidos.

Libâneo destaca (2008, p. 151):

o projeto orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Assim quando a escola deixa de utilizar esse documento o processo atitudinal das ações pedagógicas pode ser comprometido, pois é a avaliação PPP permitirá melhor direcionamento do trabalho didático-pedagógico e de gestão de monitoramento das atividades propostas, suas datas limites os responsáveis pela execução e acompanhamento das ações:

É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 42).

Há que se considerar, portanto, o projeto pedagógico trata-se de um plano global que abrange em sua estrutura a participação da escola em sua totalidade. Outro aspecto a ser levado em consideração é avaliação e atualização do PPP no final do ano letivo, isso permitirá se fazer o diagnóstico das ações contidas no calendário escolar, para revisar e projetar ações futuras agora mais organizadas e bem planejadas. Sobre cada parte que compõe a palavra Lopes (2010, p. 1) traz a definição para uma compreensão melhor acerca das dimensões do PPP.

- É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010, p. 1).

Cada palavra determina de forma específica a função desse documento, e ao serem fundidas constituem um documento que alicerça todo o trabalho e filosofia da escola. Oliveira (s.d., s.p. apud BARUFFI, 2007, p. 175) destaca que o PPP:

É baseado na construção de parcerias com a comunidade que mostramos o êxito de qualquer projeto educacional que tem como meta o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola. O PPP define a intencionalidade e as estratégias da escola. Porém, só poderá ser percebido dessa maneira, se assumir uma estratégia de gestão democrática, ou seja, se for baseado na coletividade. Ele será eficaz na medida em que gera o compromisso dos atores da escola com a proposta educacional e com o destino da instituição. O Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar à escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto. Por isso é necessário o envolvimento das pessoas na sua construção e execução.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB (1996) traz as ações relativas à construção do projeto político-pedagógico:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica. [...]

Art. 13. Os docentes, incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Desta forma, pode-se afirmar que quando a escola deixa de ter esse documento ou negligencia seu processo de elaboração, a cultura organizacional da escola fica comprometida já que as propostas pedagógicas, planejamento não contam com todos os membros da comunidade escolar. E ainda acerca de sua desatualização, é possível dizer que o acompanhamento do desenvolvimento da escolar no decorrer dos anos estará comprometido já que não há formas de registros legais.

5 CONCLUSÃO

Sabe-se que para que exista sucesso em uma gestão escolar é necessária uma administração democrática, que conte com a participação de todos, desde a comunidade, pais de alunos, alunos e funcionários em geral. Além disso de possuir as funções técnicas, ter também as pedagógicas, que trate o aluno não como uma empresa trata um produto, porém que vise a formação integral do estudante, tanto intelectual quanto moral.

Constatou-se que a gestão da escola é encarregada por tornar a escola em um espaço mais aconchegante e que ainda é enorme o imperativo de o gestor conscientizar toda a sociedade do valor de sua participação para melhorar a ação pedagógica. Para que a gestão escolar democrática e participativa ocorra de modo como foi idealizada, precisa ainda ser feito muitas coisas diante as várias dificuldades enfrentadas para atrair a participação de todos, contudo é fundamental a luta para que seja reconhecida por todos os segmentos escolares.

Entendeu-se que, a função social da escola é a de preparar pessoas capazes, influentes e competentes para conviverem socialmente e qualificados para a vida profissionalizante, por isso

precisa permitir uma melhor qualidade educacional, que sobrevirá tão somente com a participação de todos. Um ensino de qualidade é a vontade de todos, entretanto para que isso ocorra se faz necessário todos caminharem juntos, ficando de lado o desejo individual, trabalhando em grupo, para que os desígnios e metas da ação pedagógica sejam alcançados. É necessário que o gestor trabalhe com atenção a todos os segmentos e assegure a participação da comunidade interna e externa da escola, pois se acredita que, dessa forma sucederá a gestão escolar democrática e participativa.

A gestão escolar democrática e participativa é uma escolha para as escolas abrangerem a coletividade bem como todos os funcionários, o que seguramente ajudará para alcançar o objetivo fundamental da escola que é uma educação e aprendizagem de qualidade. Os autores usados como base teórica ao longo da pesquisa ressaltaram a gestão democrática e também participativa como sendo uma ferramenta de transformação e romper com ações autoritárias, individualistas, centralização de atividades e passar a ser um diretor que reconhece o trabalho coletivo, delega ações, confia no coletivo e compartilha a atividade da tomada de decisões coletivamente.

Através do estudo bibliográfico teve o aprofundamento acerca do tema e o acordar para considerações ainda desconhecidas e a cogitação sobre a importância desses elementos na ação profissional dos envolvidos no ensino. A pesquisa comprovou que, para existir novas analogias entre escola e comunidade, é necessário ser promovida a execução da democratização na gestão escolar como um todo, refletindo a teoria e a prática e ocupando os controles de formalidade.

A participação grupal de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões educativas dá começo à superação de autoridade autoritária e individualista. A gestão escolar democrática na contemporaneidade vem com a intenção de determinar cada vez mais novas articulações internas na escola e articulações com a comunidade externa. Assim, a democratização escolar tornou-se uma nova trajetória para agenciar a prática educativa para a colaboração da ação participativa mais ampla.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003, p. 91.

ALMEIDA, Claudia Regina Ribeiro.; TEIXEIRA, Luciana Erminia Vieira. **O papel do diretor de escola pública e a gestão participativa**. Lins – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/57407.pdf> >. Acesso em 23 maio 2020.

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília/DF, 2004.

_____. **Conselhos escolares e a aprendizagem na escola**. Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, n. 2. Brasília, MEC/SEB/CAFISE, 2004.

CAMARGO, Ieda. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José E. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas-SP, Papirus, 2004.

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

GALINA, Irene de Fátima.; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **Instâncias colegiadas**: espaços de participação na gestão democrática da escola pública. 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/tEHO0> Acesso em: 02 de julho de 2020.

GOLDMEYER, Marguit C. *et al.* (Org.). **Gestão escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

JAPECANGA, Alaíde Pereira. **A Democratização das Relações de Trabalho na Escola Pública Básica**. 2000. Disponível em:< encurtador.com.br/qrF15 > . Acesso em 06 abr. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Organização e Gestão na Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004; 2001; 2008

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, V. IV. (Série Cadernos de Gestão). 2012.

_____. [et Al]. **A Escola Participativa – O Trabalho do Gestor Escolar**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1996.

PARO, V.H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACOMAN, Flávio Júnior. A Participação das Instâncias Colegiadas na Democratização da Gestão Escolar: Desafios e Possibilidades. **Caderno Temático**, versão online. Paraná, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/cfuzY. Acesso em: 02 de julho de 2020.

SOUZA, Fabrício Zimmermann. **Plano de desenvolvimento da escola interativo**: Expressão da nova gestão pública na educação básica / Fabrício Zimmermann Souza; orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Eneida Oto Shiroma - Florianópolis, SC, 2015.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: Novos marcos para a educação de qualidade. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 20 de março de 2020.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão básica. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

AS CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA: um olhar a partir dos microdados do censo escolar de 2019

THE CONDITIONS OF OFFERING CHILDHOOD EDUCATION IN SCHOOLS IN THE RURAL AREA OF THE MUNICIPALITY OF CHAPADINHA-MA: a look from the microdata of the 2019 School Census

Erika Luana Araújo Galvão¹

Gerlane Alves de Carvalho Almeida²

Wellyda Santos de Oliveira³

Jullyane Frazão Santana⁴

Camila Oliveira Neves⁵

RESUMO: Partindo da compreensão de que as condições materiais influenciam diretamente na qualidade educacional, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha - MA. O estudo é de cunho quanti-qualitativo e caracteriza-se como sendo de carácter bibliográfico e documental. Os dados que subsidiaram a sua elaboração foram extraídos dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante a utilização da versão gratuita do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). De modo geral, espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas e para os processos de avaliação e direcionamento de políticas públicas voltadas para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade.

Palavras - chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Escola do Campo. Direitos à Educação Infantil no Campo.

ABSTRACT: Starting from the understanding that material conditions directly influence educational quality, this research aimed to analyze the provision of early childhood education in the rural area of the municipality of Chapadinha - MA. The study is of a quanti-qualitative

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: erikalag2301@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: gerlanealve741@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: wellydakaroll@hotmail.com

⁴ Mestra em Educação (UFPI), Licenciada em Pedagogia (UFPI). Orientadora. E-mail: jullyanefrazao@hotmail.com

⁵ Mestra em Educação (UFPI), Licenciada em Pedagogia (UFPI). Assessora Pedagógica dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba. Coorientadora. E-mail: camilapeixes@hotmail.com

nature and is characterized as being of bibliographic and documentary character. The data that supported its preparation were extracted from the microdata of the School Census, conducted in 2019, by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), using the free version of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) . In general, it is expected that this study can contribute to the development of other research and to the processes of evaluation and direction of public policies aimed at offering a quality Rural Education.

Keywords: Early Childhood Education. Rural Education. Escola do Campo. Rights to Early Childhood Education in the Countryside.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Infantil é concebida atualmente, como um direito da criança e uma opção da família, cabendo ao Estado, a oferta do atendimento com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no/do campo (BRASIL, 1988, 1990, 1996). No que se refere às populações rurais, os Marcos Legais que regulamentam a Educação Básica no campo, indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2008).

Não obstante, é válido ressaltar que a oferta da educação para os povos rurais, vem sendo negligenciada ao longo do tempo pelo Estado, tendo se constituído enquanto um apêndice da política educacional. Sendo que, em decorrência desta situação, a partir da década de 1990, os movimentos sociais e sindicais rurais começaram a lutar por melhores condições de vida e trabalho no campo. Dentre as reivindicações do movimento, destaca-se a luta por escolas, principalmente, nas áreas de assentamento.

Os movimentos sociais e sindicais rurais, criticavam o conteúdo, a forma e a qualidade da educação que lhes era ofertada, tendo conseguido levar para dentro do aparelho do Estado, políticas educacionais que traduziam a sua concepção, tanto de campo quanto de educação. Contudo, é válido ressaltar que existem inúmeras contradições entre o que vem a ser garantido na lei e o que de fato se materializa na prática, o que demanda, no entanto, a realização de estudos que possam verificar como vem se dando a oferta educacional nas áreas rurais, e assim, objetivar a contribuir com a luta dos povos rurais, mediante a apresentação de dados e discussões.

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho objetivou analisar como se configura a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha-MA. A escolha desse tema, justifica-se pela ausência de pesquisas que discutem a qualidade da Educação Infantil no Município supracitado, bem como, pelo interesse das pesquisadoras em contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população rural, subsidiando, teoricamente, as suas lutas e direitos.

Para tanto, foram extraídas informações a partir dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante a utilização da versão gratuita do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A presente pesquisa tem uma abordagem quanti-qualitativa e se caracteriza como sendo de cunho bibliográfico e documental.

A realização deste estudo possibilitou colher informações importantes sobre a oferta da Educação Infantil para crianças residentes no campo. No entanto, considera-se que o referente estudo, aponta para a necessidade de novas pesquisas que venham se debruçar sobre a realidade destas escolas, buscando ouvir os sujeitos que moram no campo e que são beneficiários diretos destas políticas. Em linhas gerais, espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas e para os processos de avaliação e direcionamento de políticas públicas voltadas para a oferta de uma Educação do Campo de qualidade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A oferta da Educação Infantil tem sua trajetória perpassada por lutas e reivindicações que resultaram na elaboração e/ou inserção da sua obrigatoriedade em Marcos Legais, tais quais a CF/88, o ECA e a LDB, tal como foi discutido anteriormente. Não obstante, observa-se que existem contradições entre o que é garantido na letra da lei e o que de fato se materializa enquanto política pública. Contudo, apesar de todos os benefícios adquiridos na prática, a Educação Infantil vem passando nos últimos anos por muitas problemáticas, e especificamente, a Educação Infantil do Campo, que traz em seu histórico, assim como a educação brasileira geral, o descaso e a falta de clareza nas propostas constadas nas leis e documentos.

Neste ponto, chama-se a atenção para o fato de que a oferta da Educação Infantil tem sido marginalizada pelo Estado, tanto na zona urbana quanto na rural. Sendo que neste último, a situação é ainda mais grave, em decorrência de outros processos de marginalização sofridos pela população do campo ao longo da história, uma realidade que começou a ocupar a

agenda do Estado a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e sindicais por melhores condições para viver e trabalhar no campo.

A Educação do Campo “é resultante da correlação de forças entre o Estado e os movimentos sociais e sindicais rurais, podendo ser compreendida enquanto um fenômeno social que nasce a partir da imbricação de aspectos culturais, políticos e econômicos” (CALDART, 2004). Neste sentido, é válido ressaltar que a Educação do Campo não foi pensada, ela nasceu das necessidades dos povos rurais.

A Educação Infantil do Campo se entrecruza com a trajetória dos movimentos sociais rurais, principalmente, com a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que entres os anos de 1970 e início de 1980, iniciou as suas primeiras ocupações como forma de protestos à situação de marginalização e descaso na qual estavam inseridos, mobilizando famílias inteiras. Em decorrência da presença de muitas crianças nos acampamentos, bem como de professoras, começaram a serem organizadas atividades educativas (CALDART, 2004; CAMINI, 2009). A partir daí, a educação no interior do movimento começou a ganhar novas perspectivas. Os sujeitos e o campo passaram a ocupar o centro do processo educativo. Essa, relacionava-se com os seus modos de vida e interesses.

A Educação do Campo surgiu a partir das lutas dos camponeses, contrapondo-se à educação rural. Para Caldart, Arroyo e Molina (2009), esse modelo de educação nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizarem contra a situação em que se encontravam, ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores rurais. A Educação do Campo se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses de criarem e recriarem as condições de existência e permanência no campo.

No final dos anos 80:

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi formalmente assumida. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. (CALDART, 2012, p. 229).

As experiências acumuladas no âmbito do MST foram fundamentais para o desenho do que hoje conhecemos como Educação do Campo. O termo Educação do Campo, em si, começou a ser gestado, em 1990, no âmbito da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, apresentando-se enquanto uma crítica ao termo educação rural que, por sua vez,

referia-se à educação que era ofertada pelo Estado de forma dissociada dos modos de ser e viver no campo.

A proposta da Educação do Campo traz para a contenda, a necessidade de a escola considerar a realidade de vida dos camponeses, buscando alternativas sustentáveis de viver e trabalhar no meio rural. Nesse sentido, Arroyo (2005, p. 48) destaca que “[...] a educação só evolui quando cresce a consciência dos direitos políticos e sociais, e é isso que está acontecendo no campo, por isso estamos num momento em que podemos pensar sim na construção de um sistema de educação para o campo [...]”, o que sugere a necessidade de pensarmos a escola do campo a partir do tempo e do espaço no qual está inserida.

Historicamente, os povos do campo, sofreram com a falta de políticas públicas voltadas tanto para a educação quanto para as demais condições de viver e trabalhar com dignidade no meio rural. A educação ofertada neste espaço, na maioria das vezes, era marcada pelo abandono e, sendo relegado aos residentes dele, o acesso a uma educação urbana que em nada dialogava como seus interesses e demandas.

Neste sentido, destaca-se que a ausência de diálogo com o modo de vida camponês: culturas, saberes, gestos, valores e símbolos; influenciou diretamente no processo de esvaziamento tanto da escola quanto do campo brasileiro, o que fere as garantias legais que instituem a educação enquanto um direito de todos os cidadãos do território brasileiro.

Deste modo, pontua-se que a Educação Infantil do Campo vem se tornando uma temática cada vez mais discutida na atualidade, tendo em vista que, a criança do campo como qualquer outra criança, é um sujeito de direitos, sendo que, conforme o Art. 227:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade. Ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária, além de colocá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988, p. 92-93).

Tendo em vista o exposto, compreende-se que todos, sem exceção, têm direito a uma educação de qualidade que venha respeitar a sua cultura, atendendo aos seus anseios, necessidades e dificuldades. Não obstante, é válido destacar que a família tem um papel fundamental nesta etapa da educação. No que concerne ao diálogo da educação com o modo de vida das crianças e de suas famílias, Silva e Pasuch (2010, p. 12) chamam a atenção para a necessidade de um currículo na Educação Infantil que “[...] permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos [...]”, o que, dentre outros aspectos, permitirá que a cultura desta comunidade seja preservada ao longo do tempo.

Para tanto, as autoras complementam que as creches e pré-escolas devem ser pensadas “[...] com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 12). Diante de tal objetivo e em decorrência das lutas dos movimentos sociais e sindicais rurais, desde meados da década de 1990, observa-se a criação de programas voltados para o atendimento das populações do campo.

Dentre as ações voltas para essa população, destaca-se, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Campo, que possui o objetivo de produção e compartilhamento de materiais escolares facilitadores do ensino e aprendizagem de forma contextualizada. Neste sentido, compreende-se que a Educação Infantil do Campo deve proporcionar às crianças, um ensino no qual elas se sintam inseridas e acolhidas, podendo se identificar enquanto sujeitos, livres para criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo.

No que concerne a oferta da Educação do Campo, é válido ressaltar que a LDB de 1996, assegurou à mesma, os princípios organizacionais ligados aos modos de viver e trabalhar no meio rural, o que indicava que a escola deveria ser um espaço onde os sujeitos, professores e alunos, exprimem seus valores culturais, experienciem novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade produziu e sistematizou em forma de conhecimento escolar.

Segundo o Art. 28, da referida lei:

[...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. [...] (BRASIL, 1996, NÃO PAGINADO).

Tal como foi dito anteriormente, o referido artigo é de suma importância no processo de garantia do direito à educação para os povos do campo, tendo em vista que o mesmo reconhece que as escolas localizadas no meio rural têm especificidades.

Um outro avanço importante, no que concerne a garantia do direito à educação para os povos do campo, foi a aprovação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que trata das questões referentes ao fechamento das escolas localizadas em área rural. Antes da sua publicação, as escolas do campo eram fechadas sem uma justificativa plausível, o que não pode ocorrer atualmente, tendo em vista a necessidade de apresentação de uma justificativa que não se contraponha aos interesses da comunidade que, por sua vez, precisa ser ouvida.

Quando se fala em educação do campo, vale lembrar que a mesma, possui os mesmos direitos educacionais que os da zona urbana, que por muito tempo, tem sofrido negligência. A Educação do Campo busca o mesmo patamar de igualdade, nem mais nem menos, valorizando e priorizando a educação com as mesmas garantias e direitos, assim como preconiza as leis.

Ressalva-se, que o fechamento das escolas rurais, justifica-se por fatores tais quais, o custo da escola e/ou as suas condições de infraestrutura, apresentando-se como alternativa o transporte dos alunos para escolas maiores, localizadas em outras comunidades, o que pode inviabilizar a realização do proposto no Art. 8º das DCNEI (BRASIL, 2009) que vem afirmar que, as propostas pedagógicas direcionadas para os filhos e às filhas de agricultores rurais, pescadores, quilombola, ribeirinhos, devem:

- [...] I -Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II-Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III -flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV -Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V -Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. [...] (BRASIL, 2009, NÃO PAGINADO).

O disposto acima reafirma que as propostas pedagógicas devem considerar a realidade na qual a escola está inserida, respeitando as culturas, crenças e os valores dos educandos e da comunidade. Não obstante, embora, a valorização dos conhecimentos e saberes dos povos rurais seja importante para garantir o direito à educação, a sua efetivação perpassa pelas condições de oferta. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012 apud ROSEMBERG; ARTES, 2012), a taxa de frequência das crianças, entre 4 e 5 anos, na escola, girava em torno de 45%.

Neste sentido, problematiza-se que as razões para 55% das crianças não frequentarem a escola, podem ser atribuídas tanto ao caráter de não obrigatoriedade da frequência, nesta idade, quanto pelas fragilidades da oferta educacional. Na zona rural, esta porcentagem cai para 32%, indicando que, embora, tal realidade atinja de maneira significativa toda a população, no campo, o quadro situacional é ainda mais grave.

Neste sentido, Rosemberg e Artes (2012, p.16) afirmam que:

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos.

Para além dos fatores quantitativos, observam-se, também, os de caráter qualitativo. Pensar qualitativamente as escolas, exige um olhar tanto para as formas como essa se relaciona com os sujeitos quanto para os modos como os sujeitos e grupos sociais veem a mesma. A Educação Infantil do Campo deve proporcionar às crianças, um ensino no qual elas se sintam inserida e acolhida, e que possa se identificar enquanto sujeito, livre para criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo, aprendendo o verdadeiro sentido de uma educação de qualidade na qual possam lhe proporcionar.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 6, prescreve que, são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A oferta da educação sucedeu-se através de muita luta, ao decorrer dos anos, os povos do campo não tinham direito à educação, eram invisíveis perante a sociedade e às leis, diante dos fatos ocorridos, passaram a ir em busca de seus direitos, no entanto, durante esse processo houveram muitas barreiras e desafios para alcançar o direito de igualdade com os povo da zona urbana.

A oferta da Educação Infantil do Campo é duplamente recente, tendo em vista a marginalização tanto das esferas campo quanto infantil no âmbito das políticas educacionais. Isto posto, retoma-se que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 representaram um avanço em relação a sua oferta. Sendo indispensável, as lutas e ações dos movimentos sociais e sindicais rurais para garantir a materialização do disposto na lei:

Hoje, dentro do Movimento Sem Terra, tornou-se cultura, nas mobilizações, encontros, reuniões, cursos, de todos os setores, a presença das crianças. O que vem progressivamente desenvolvendo a compreensão de que é necessário um melhor atendimento para nossas crianças; porém, a implementação das Cirandas Infantis Itinerantes. Porém, a implementação das Cirandas Permanentes (ação cotidiana e contínua da Educação Infantil do Campo) nos assentamentos e acampamentos se apresenta como um grande desafio, principalmente, em função da falta de políticas públicas para a educação infantil do campo. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 25).

Por mais que maioria dos documentos legais favorece a execução e a construção de propostas a qual diz que são mais flexíveis e adaptadas ao contexto e a realidade, tanto no campo quanto na cidade, a estrutura da Educação Infantil está se reinventando e encaminhando-se aos modelos de uma instituição de alguns séculos atrás. É perceptível que os movimentos sociais são mais recentes, na qual levam o Estado a criar espaços institucionais específicos para as políticas da Educação Infantil. A Educação Infantil além de reconhecida como parte da Educação Básica, atendendo especificamente as crianças entre 0 a 6 anos de idade, é reconhecida também por suas especificidades pedagógicas.

Em linhas gerais, compreende-se que a oferta educacional para os povos do campo é perpassada por muitas lutas. Historicamente, os povos do campo não tiveram o direito à educação garantida, sendo marginalizados pelo Estado, perante a sociedade e as leis. Diante das constantes negações, os mesmos, passaram a ir em busca de seus direitos, o que não foi e não está sendo uma tarefa fácil. Ademais, é válido ressaltar que, apesar dos avanços no ordenamento jurídico, as escolas localizadas no meio rural, continuam sendo marginalizadas, principalmente no que concerne às suas condições de infraestruturas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer área de estudo, constituindo-se enquanto uma atividade básica da ciência no processo de desvelar do real (LUDORF, 2017), o que significa que o ato de pesquisar está voltado para a construção de um conjunto de conhecimentos científicos necessários para a compreensão e transformação do cotidiano. Nas palavras de Demo (2000, p. 20), a “[...] pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Esta pesquisa insere-se no processo de construção do conhecimento sobre uma determinada realidade, e foi realizada no município de Chapadinha, no Maranhão. De acordo com o Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, o referido município, tem uma população de aproximadamente, 79.675 habitantes e está localizado na Microrregião Leste do Estado do Maranhão, dentro do limite da região do Baixo do Parnaíba, na microrregião do Alto Muni Maranhense, ocupando uma área de 3.247.385 Km².

No que concerne à sua realização, destaca-se que a presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar a oferta da Educação Infantil na zona rural do município de Chapadinha-MA. Para tanto, realizou-se um processo de extração a partir dos microdados do Censo Escolar, realizado no ano de 2019, pelo INEP, mediante a utilização da versão gratuita do SPSS.

A pesquisa, ora apresentada, tem uma abordagem quanti-qualitativa e pode ser caracterizada como sendo de cunho bibliográfico e documental. Entende-se que esse tipo de abordagem pode contribuir com o processo de análise e compreensão das especificidades da problemática em estudo. Tendo em vista tal afirmação, têm-se que a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” O que garante ao pesquisador um certo aprofundamento teórico acerca do fenômeno estudado. Marconi e Lakatos (2016, p. 57) complementam que essa pesquisa tem por finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato

FAP Academic Research, Chapadinha – MA, v. 6, n. 11, jan./jul. 2020. 35

direto com, contudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, para serem publicados”. Portanto, ela permite que o pesquisador tenha em mãos uma diversidade de autores que abordaram uma mesma temática em ambientes diversos, e assim chegar à suas conclusões.

No que concerne às pesquisas de tipo documental, Fonseca (2002, p. 32) aponta que estas seguem o formato da pesquisa bibliográfica, entretanto “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, [...],etc.” Os dois tipos de pesquisa supracitados, têm o documento como sendo objeto de investigação, o que possibilita que o pesquisador tenha múltiplos olhares acerca do seu objeto de estudo.

Desta forma, para a coleta dos dados quantitativos foi realizado um levantamento acerca das escolas do município de Chapadinha-MA, tendo como base os indicadores educacionais, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP.

Após o levantamento dos dados, utilizou-se o Microsoft Excel para elaboração dos gráficos correspondentes aos elementos essenciais para que a escola ofereça uma educação de qualidade, sendo essas: quantidade de alunos matriculados no ano de análise (2019), infraestrutura, saneamento básico, fornecimento de equipamentos e acesso à internet.

4 A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA

As condições para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade nos assentamentos rurais têm enfrentados dilemas e tensões em relação a sua efetivação. A educação ofertada à população do campo constitui-se de avanços e retrocessos ao decorrer dos anos, desse modo, evidencia-se o quanto ainda se desconhece as crianças e famílias moradores das áreas rurais e o quanto o acesso ao direito à Educação Infantil é algo distante para boa parte desses sujeitos. Arroyo (2012, p. 23) destaca que “[...] a escola é carente de didáticas apropriadas aos povos do campo. Para alcançar uma proposta didática, um processo de ensino e aprendizagem coerente com as especificidades do campo, é necessário para superar a concepção preconceituosa.”

O município de Chapadinha, conforme os microdados do Censo Escolar de 2019, conta com um total de 33.709 matrículas, referentes às 3 etapas da educação básica. Sendo que destas, um percentual de 75,9% está concentrado na zona urbana. Enquanto, apenas 24,1% corresponde às matrículas na zona rural. No que concerne ao local de residência dos alunos, têm-se 28,6% residem na zona rural. O que indica que, apenas, um percentual de 3,1% precisa se deslocar para ter acesso à educação.

O fato de a maior parte dos alunos, residentes na zona rural, acessarem a educação em suas localidades, é algo positivo. No entanto, é necessário olharmos para a qualidade da educação que está sendo ofertada para eles. É válido ressaltar que, a qualidade no âmbito deste trabalho está sendo abordada sob a ótica das condições de oferta, sendo considerada uma escola de qualidade, “[...] aquela que disponibiliza para os alunos uma escola adequada para a realização do trabalho pedagógico e conseqüentemente da aprendizagem.” (PEREIRA, 2010, p. 105).

No ano de 2019, Chapadinho contava com um total de 148 escolas, sendo que 44 estavam localizadas na zona urbana e 104 na zona rural. Do total de escolas, 134, ou seja, 90,5% eram municipais. A quantidade de escolas localizadas tanto na zona urbana quanto na rural e a quantidade de matrículas parecem não ser proporcionais, o que merece uma atenção maior em estudos futuros.

Das 148 escolas, 129 não estavam localizadas em uma área diferenciada, 11 estavam situadas em áreas de assentamento e 07 em áreas onde se localizava uma comunidade remanescente de quilombo. No que se refere a oferta da Educação Infantil, têm-se que, nos anos de 2019, 78 escolas, localizadas na zona rural, ofertavam tanto creche quanto pré-escola.

Do total de escolas, foram analisadas as condições de oferta daquelas que estão localizadas em áreas de assentamento. Neste sentido, para uma melhor visualização da quantidade de alunos que eram atendidos por essas, apresenta-se a Tabela 1:

Tabela 1 - Quantidade de alunos matriculados na Educação Infantil, em Áreas de Assentamento, por escola (2019)

Escolas		Quant. de alunos matriculados
1	U.E. Alcebíades Rodrigues de Sousa	06
2	U. E. Argemiro Cipriano de Sousa	07
3	U. E Ademar Leite Fernandes	14
4	U. E Humberto de Campos	09
5	U. E Joana Lira Pereira	14
6	U. E João de Castro Barbosa	10
7	U. E José Sousa dos Santos	17
8	U. E Papa João Paulo I	07
9	U. E Raimundo Antão Filho	07
10	U. E Raimundo Teixeira Lisboa	26
11	U. E Nossa Senhora das Dores	25
Total		142

Fonte: Chapadinho (2020).

De acordo com as informações disponibilizadas pela Secretária de Educação do Município de Chapadinho, as escolas localizadas em áreas de assentamento funcionavam em regime multisseriado. Sendo que, a turma de Ensino Fundamental, funcionava em uma sala separada da turma de Educação Infantil que, por sua vez, unificava o atendimento das crianças

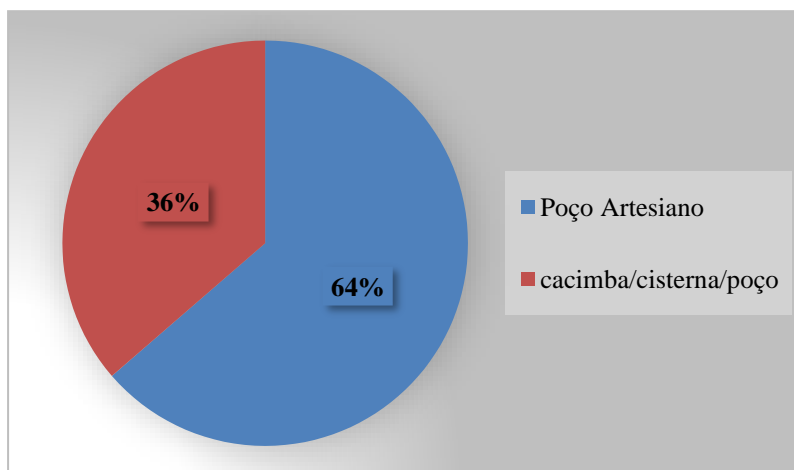
matriculadas tanto na creche quanto na pré-escola.

A oferta da educação em turmas multisseriadas é uma realidade que vem acompanhando, historicamente, a realidade educacional da zona rural. No campo educacional não existe um consenso sobre o assunto. No entanto, estudos apontam que o regime supracitado pode ter implicações na qualidade da educação, visto que nas escolas multisseriadas “[...] a questão da estrutura física se agrava ainda mais [...]” (PEREIRA, 2010, p. 105). Ademais, é preciso reconhecer que trabalhar com turmas multisseriadas pode se constituir um desafio diário para os docentes.

Importa considerar, que a oferta em regime de multisseriação pode ser entendida enquanto uma estratégia do Estado para garantir o acesso desta população à educação. Não obstante, compreende-se que a garantia do acesso precisa estar alinhada às condições de permanência dos alunos na escola. Neste sentido, considera-se que ofertar uma educação precarizada, é continuar negando para a população do campo o direito à educação.

Todas as escolas que estão localizadas em áreas de assentamento funcionam em prédio escolar próprio da SEMED. Do total de escolas, todas afirmaram, no censo, possuírem água potável para o consumo dos alunos e funcionários, no entanto, o abastecimento dessas não é feito pela rede pública. Para uma melhor visualização da forma de abastecimento de água das escolas, apresenta-se o Gráfico 1

Gráfico 1 – Abastecimento de água



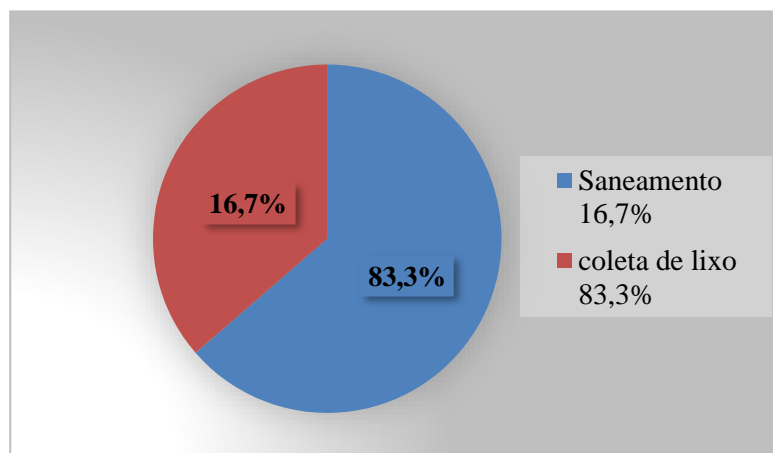
Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

De acordo com o Gráfico 1, têm-se que 64% das escolas têm o seu abastecimento de água garantido por poços artesianos, e outros 36% por cacimba, cisterna ou poço. Ao contrário do abastecimento de água, todas as escolas têm sua energia elétrica fornecida pela rede pública.

No que concerne à questão do esgoto sanitário, apenas, 16,7 % das escolas não possuem uma fossa, seja ela séptica ou comum. Assim como no caso do abastecimento de água, destaca-se que a coleta de lixo não é realizada pelo poder público, inexistindo em 83,3% das escolas,

qualquer forma de tratamento do mesmo (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Rede de saneamento básico

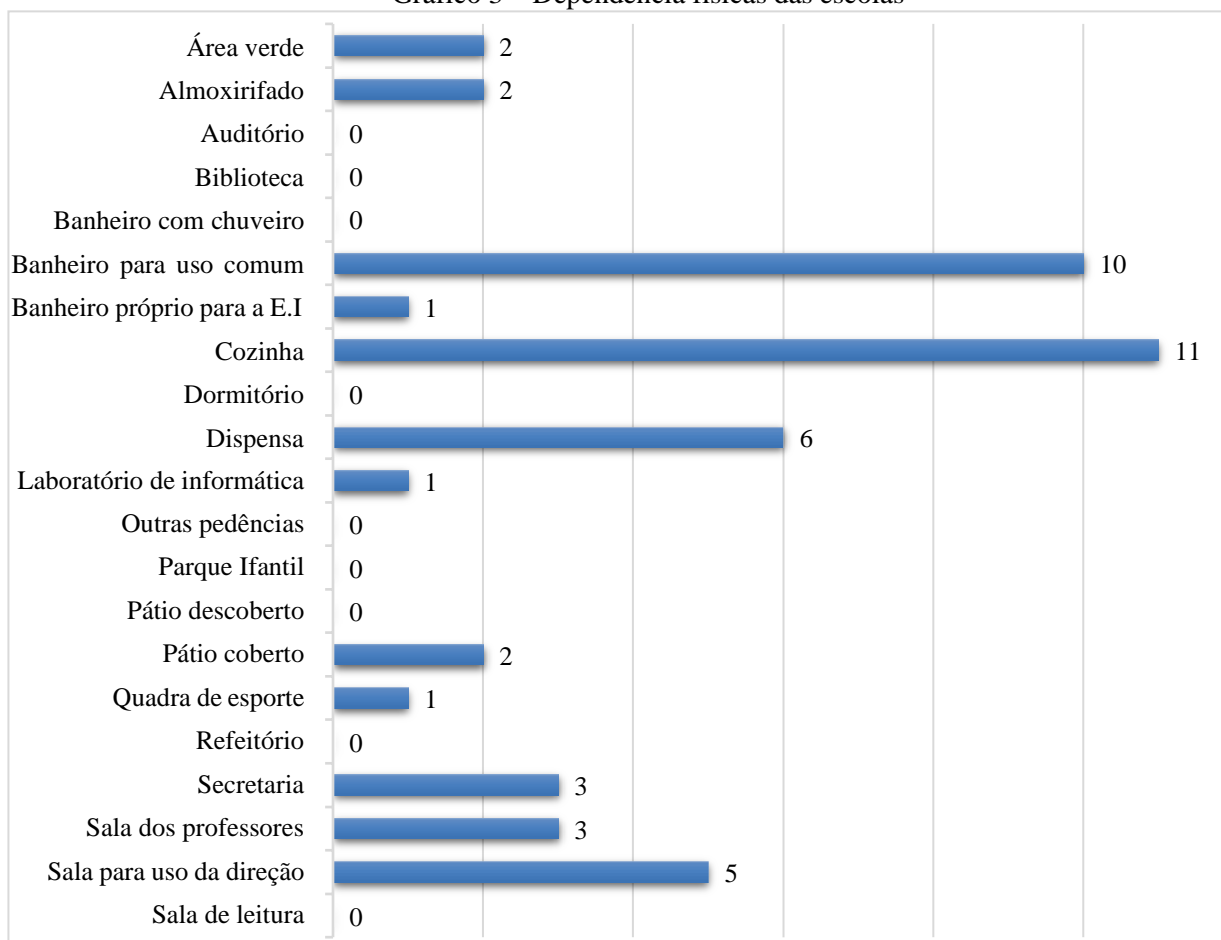


Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

No que concerne às dependências físicas das escolas analisadas, apresenta-se o Gráfico

3:

Gráfico 3 – Dependência físicas das escolas



Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

Nota: Educação Infantil (E.I).

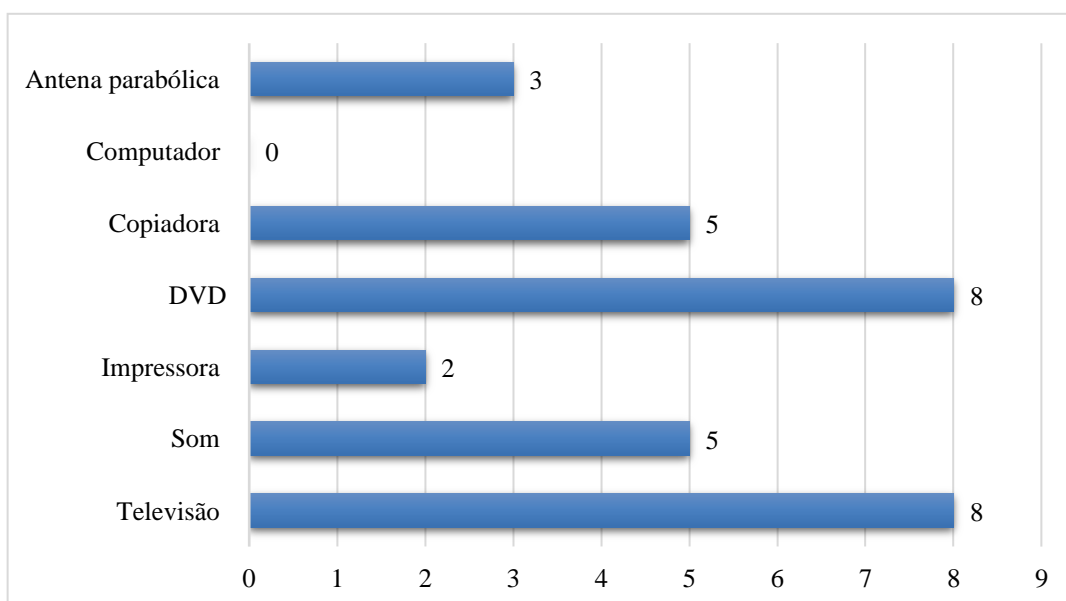
Conforme as informações do Gráfico 3, observa-se que nenhuma das escolas possui auditório, banheiro com chuveiro, biblioteca, dormitório, parque infantil, pátio descoberto, refeitório e sala de leitura. Além do mais, têm-se que mais da metade das escolas não possui:

almoxarifado, área verde, banheiro próprio para a Educação Infantil, laboratório de informática, quadra de esportes, sala dos professores, sala para uso da direção e secretaria. Ainda de acordo com as informações dispostas no Gráfico 3, é válido ressaltar que, apesar, de todas as escolas possuírem cozinha, apenas 06 contavam com dispensa.

Os dados dispostos acima sugerem que as escolas analisadas apresentam problemas quanto a garantia de uma infraestrutura básica,⁶ o que dificulta o “[...] desenvolvimento de atividades cotidianas, complementares e diversificadas no processo ensino-aprendizagem.” (PEREIRA, 2010, p. 115). No que concerne à oferta da Educação Infantil, chama-se a atenção para a ausência de um banheiro próprio, chuveiro, dormitório e parque infantil, espaços considerados importantes para garantir a qualidade da educação que é ofertada para os pequenos.

No tocante aos equipamentos disponíveis nas escolas analisadas, aponta-se que nenhuma das escolas possui computador, seja para uso administrativo, seja para uso dos alunos. Os equipamentos mais comuns na escola são: o aparelho de televisão e o DVD. Vale ressaltar que oito escolas possuem tais equipamentos (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Equipamentos



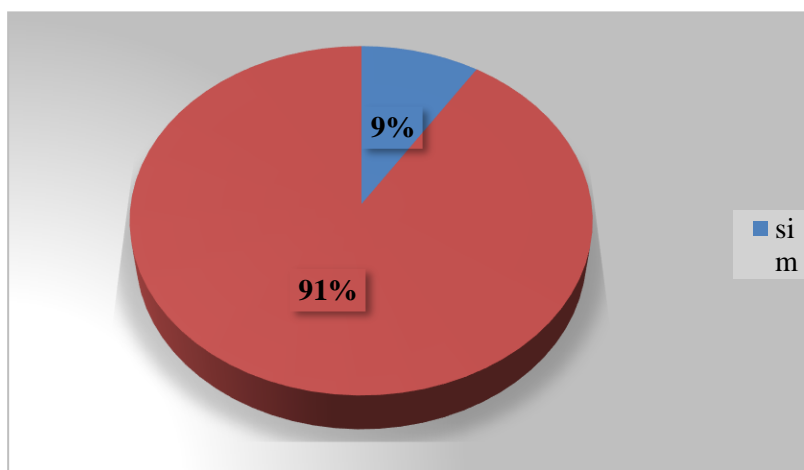
Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

Como pode ser visualizado no Gráfico 4, embora as escolas não conterem computadores para fins administrativos, duas delas possuem impressora e outras cinco, uma copiadora. E três escolas possuem antena parabólica e cinco possuem aparelho de som.

⁶“Ressaltando que aqui se entende por infraestrutura básica o abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, bem como a existência de sanitário; diretoria; secretaria; sala de professores; biblioteca; laboratórios; quadra de esporte; pátio; cozinha; depósito de alimentos; refeitório entre outros” (PEREIRA, 2010, p. 115).

Importa salientar que, apenas uma das escolas analisadas possui acesso à internet, conforme o Gráfico 5. Para as demais escolas que não possuem, pode ser considerado um complicador, não só para o desenvolvimento das atividades docentes, mas para as atividades de caráter administrativo. Atualmente, o acesso à internet é uma condição indispensável para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 5 – Acesso à Internet



Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

Tendo em vista as informações dispostas até aqui, observa-se que as escolas analisadas necessitam de condições consideradas basilares para a garantia de um ensino com qualidade. Negar as condições que garantam a qualidade do processo educacional, é negar a própria educação em si. A LDB prevê que os sistemas de ensino devem se adequar às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptadas ao interesse da população do campo. Não obstante, retoma-se que tal garantia, pressupõe condições infraestruturais. Neste sentido, concorda-se com Pinto (2011, p. 211), ao afirmar que “[...] a garantia de infraestrutura [sic] e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórios, são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem.”

Neste sentido, retoma-se que apesar dos avanços garantidos no texto da lei, a Educação Infantil do campo ainda enfrenta inúmeros obstáculos, sejam eles políticos, administrativos, pedagógicos ou socioeconômicos. Neste sentido, Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), problematizam que a falta de investimento do Estado nas escolas rurais pode ser exemplificada a partir das condições nas quais se encontram as estruturas e os equipamentos das instituições que ofertam a educação na zona rural. E que a educação para os povos rurais vem ocupando um lugar marginal no âmbito das políticas educacionais.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 102):

[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

A oferta da Educação do Campo no município de Chapadinha-MA, normalmente acontece em turmas multisseriadas. Essa é uma realidade vivenciada em muitas localidades do país, principalmente nas áreas do no campo. De acordo com o pensamento de Ferri (1994, p. 67) ressalta que:

Em meio a uma pesquisa em escolas rurais, destacou que nas classes multisseriadas, o professor sofre algumas limitações, afirmando que a própria escola é um ambiente isolado devido a distância e a própria locomoção dos alunos e, por isso, há dificuldade de atendimento individual por aluno, além das dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas; Ferri leva em conta ainda que atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso; ressaltando também que as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam; e outra limitação está voltada para o planejamento, elaborar diariamente quatro planos de aula, cada plano para sua respectiva série.

Trabalhar com essas turmas de Educação do no campo é um desafio diário e exigem dos profissionais, práticas metodológicas de ensino eficazes. Quanto à formação docente na Educação do Campo, é algo preocupante, visto que a minoria possui nível superior (CHAPADINHA, 2020). E isso revela, mais uma vez, a condição de carência e precariedades para a oferta da educação básica na zona rural.

Essas classes são construídas por falta da oferta de creche e pré-escolas, principalmente na zona rural, e para não deixar de ofertar a educação básica, que é direito de todos, a Secretaria de Educação oferta à essa modalidade de ensino, turma multisseriada, que envolvem alunos da Educação Infantil juntamente com alunos de Ensino Fundamental na mesma turma de diferentes anos. Justifica-se essa modalidade de ensino pela falta da oferta à educação básica nas suas localidades.

As condições de qualidade de ensino da Educação no Campo tem sido um grande desafio, fazendo com que as populações se desloquem para estudar na cidade. Segundo a autora Caldart (2002, p. 26), o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; ele “[...] tem direito a uma Educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

Visto que a Constituição Federal prevê esse direito, porém, acontece que em muitas localidades do país, ocorre esse não oferecimento da Educação no Campo por localização dos educandos. Relacionado a isso, o Art. 3º da Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB, expõe que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão ser “[...] oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação das escolas e de deslocamentos das crianças.” (BRASIL, 2008, NÃO PAGINADO).

A Educação no Campo está marcada por diversas dificuldades que não correspondem pelas leis que as propõem e garantindo a Educação no Campo de qualidade. Embora a oferta da Educação no Campo esteja avançada, principalmente com os Marcos Legais, há muitos

aspectos a serem enfrentados para garantir o direito à qualidade de educação, e além da infraestrutura das escolas, frisa-se também, o transporte escolar.

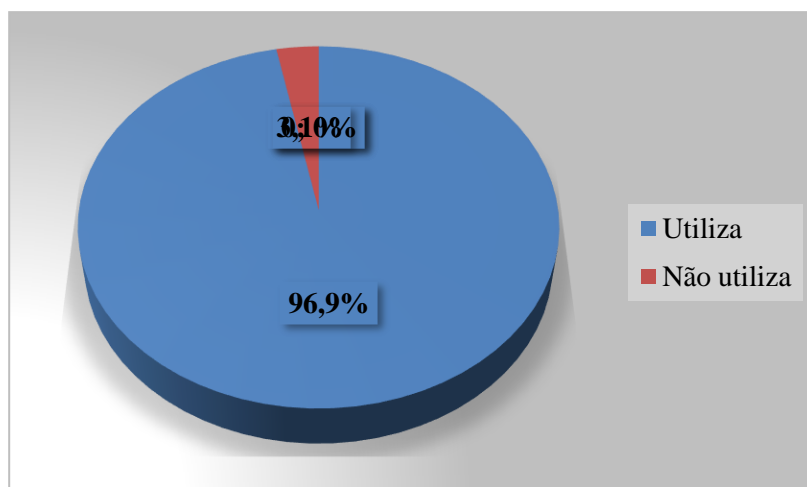
Em referência ao transporte escolar, tem sido uns dos grandes desafios encontrados pelas comunidades das zonas rurais. Para os alunos chegarem às escolas, eles enfrentam a distância entre escola e residência, bem como também, as péssimas condições das estradas que as interligam.

Segundo a Constituição de Federal (BRASIL, 1988), é assegurado aos alunos da escola pública, o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. E sendo obrigatório e previsto na Lei nº 9.394/96, a garantia o acesso de todos à escola. E ainda contam com o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), intitulado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nas escolas dos alunos do Ensino Fundamental público residentes em área rural. Portanto, é de fundamental importância garantir a oferta de transporte escolar para os alunos da Educação no Campo.

Percebe-se, que o não oferecimento do transporte escolar, ainda é uns dos desafios encontrados pelos educandos que residem na zona rural para chegar às escolas. E isso contribui para que o alto índice de abandono, repetência e evasão escolar cresça no município. Visto que, esses alunos dependem do transporte escolar para garantir a sua permanência nas escolas.

De acordo com o levantamento esquematizado pelo Censo Escolar, do total de alunos matrículas no município, 33.709, 96,9% utilizam o transporte escolar e somente 3,1% não utilizam, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Transporte escolar



Fonte: Brasil (2020), adaptado pelas autoras.

Segundo a concepção de Bissoli (2010, p. 4), a evasão escolar, ainda “[...] é um fenômeno que reflete negativamente na educação, principalmente, nos investimentos desta área, pois onera os recursos a ela destinados.” Assim, a falta de transporte escolar, torna-se também,

um dos agravantes para que a evasão escolar ainda seja um problema crônico em todo país, e muitas das vezes é tolerado pela comunidade na qual o aluno está inserido (MORAES, 2010), como no caso as condições de infraestrutura, e não aplicações das políticas para que o aluno tenha acesso à escola.

De acordo com o exposto, torna-se necessário que as implementações das políticas públicas do sistema educativo estejam voltadas mais à Educação no Campo, pois geralmente as escolas do campo estão submetidas a um currículo voltado à Educação Urbana, e esse, geralmente, é um currículo pedagógico que está em divergência às peculiaridades da vida no campo. De acordo com a LDB, o sistema de ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida rural, assegurando conteúdos e metodologias adaptados ao interesse da população do campo (BRASIL, 1996).

A partir da compreensão de que a escola faz parte de um contexto social dinâmico e complexo, que é movida também por políticas sociais, acredita-se que a gestão escolar é um dos elementos responsáveis pela qualidade do ensino e formação dos educandos, ela é indispensável para a mobilização de recursos, estratégias e políticas para articular a oferta da educação básica nas escolas.

Dessa forma, tomando como base os dados que foram apresentados neste capítulo, apontam-se que, a oferta da Educação Infantil nas áreas de assentamento do Município de Chapadinha, traduz a negligência histórica do Estado para com os povos rurais. Sendo ofertada para essa população, uma educação precária, em termos, principalmente, de infraestruturas. O que pressupõe a necessidade de um maior investimento na educação que é ofertada nessa região.

Portanto, a oferta da Educação Infantil na zona rural é preocupante, pois o sistema de ensino não corresponde às Leis de Diretrizes de Base que assegura a oferta de educação de qualidade no campo. Apesar de essa modalidade de ensino ser um direito da criança e da família, evidencia-se que tal direito não é totalmente garantido para as populações rurais.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa demonstrou que as condições de infraestrutura das escolas analisadas, bem como os equipamentos disponíveis nas mesmas, podem trazer sérias implicações para a garantia de uma educação de qualidade. Ademais, o fato de as salas de aula funcionarem em regime de multisseriação, podem trazer outras implicações para o desenvolvimento do trabalho docente, o que demanda o desenvolvimento de outros estudos para investigar como ocorre o trabalho desses professores no espaço rural.

No decorrer desta pesquisa, foram evidenciados aspectos que caracterizam a Educação do Campo, dentre os quais, destaca-se o compromisso com a elaboração e execução de uma proposta pedagógica alinhada como os modos de ser e trabalhar dos povos rurais. Não obstante, mediante as discussões que se desdobraram até aqui, ressalta-se que a efetivação da proposta pedagógica, os recursos didáticos, uma infraestrutura adequada e políticas públicas direcionadas para essa área da educação, têm relações diretas com a qualidade da educação que é ofertada para as crianças do meio rural, bem como com as condições de trabalho dos docentes.

Em linhas gerais, compreende-se que o fortalecimento das escolas rurais é fundamental para o fortalecimento das comunidades nas quais estão localizadas, o que implica pensar na criança como um sujeito do campo que precisa de atendimento qualificado para desenvolver-se integralmente. A partir disso, faz-se necessário que o poder público pense em políticas públicas que contemplem a diversidade do campo e que possam garantir melhores condições de vida para estas populações, o que perpassa um maior investimento no campo educacional.

A partir da análise dos microdados do Censo Escolar do ano (2019), disponibilizado pelo INEP e pela SEMED, foi possível constatar inúmeras fragilidades no que se refere ao ensino ofertado nas escolas do campo, dentre elas destaca-se: a infraestrutura inadequada, a escassez de equipamentos eletrônicos e recursos didáticos, ausência de metodologias de ensino voltadas à realidade das crianças do campo, falta de transportes escolar, entre outros fatores que implicam diretamente na qualidade do ensino ofertado. Além disso, é importante destacar que há uma grande escassez no que diz respeito às políticas públicas para com a educação do campo e a pouca visibilidade dada as crianças que residem nesse ambiente.

Diante do exposto até aqui, considera-se que foi possível alcançar o referido objetivo do presente estudo. Torna-se necessário contudo, refletir a respeito da valorização da criança enquanto sujeito do campo, buscando alternativas que viabilizem esse atendimento, e espera-se que por meio dessas pesquisas e discussões, seja iniciada uma reflexão transformadora em ações para a mudança em relação aos investimentos direcionados à educação do campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação no campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 47-58, 2005.
- _____.; SILVA Maurício Roberto da. (Orgs). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23- 54.
- BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.v. 1
- BISSOLI, S.C. **Evasão Escolar: o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa**, 2010.

Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2Unu0sr>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: encurtador.com.br/hjyT8. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [HTTP://PRONACAMPO.MEC.GOV.BR/IMAGES/PDF/MN_RESOLUCAO_%201_DE_3_DE_ABRIL_DE_2002.PDF](http://PRONACAMPO.MEC.GOV.BR/IMAGES/PDF/MN_RESOLUCAO_%201_DE_3_DE_ABRIL_DE_2002.PDF). Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Complementar CNE/CEB nº 2/2008, de 28 abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: encurtador.com.br/jGKN6. Acesso em: 10 maio 2020.

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

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em Construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____. O MST e a ocupação da escola, In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____.; ARROYO, Miguel Gonzáles MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHAPADINHA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados das Escola na zona rural**. Chapadinha, 2020.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76081>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila). Disponível em: <https://bit.ly/2IzlkfS>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da Pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. Curitiba: Appris, 2017.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MORAES, R.E. Evasão escolar. **Diário da Educação**. [S. l.]. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/748-4.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação Infantil**: movimento da vida, dança do aprender, [S. l.]: MST, 2004. Caderno de Educação n° 12. Disponível em: [http://www.mstemdados.org/sites/default/files/CE%20\(12\).pdf](http://www.mstemdados.org/sites/default/files/CE%20(12).pdf). Acesso em: 10 maio 2020.
- PASUCH, J.; FRANCO, C. P. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, dez. 2017. DOI 10.1590/cc0101-32622017176082. Disponível em: <https://bit.ly/3nk5Zi5>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- PEREIRA, A. C. S. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ROCHA, A. I. M.; HAGE, M. S. (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada, [S. l. : s. n.], 2010. p. 95-132.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 22, n. 2, mar. 2011. DOI10.21573/vol22n22006.18877. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18877>. Acesso em: 10 maio 2020.
- ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **Seminário nacional**: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <https://bit.ly/35qvHvi>. ACESSO EM: 10 JUL. 2020.

Informações:
(98) 3471 1955
www.fapeduca.com