



Eixo Temático

5. Administração das Escolas no Campo

Título

ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS RURAIS DE JATAÍ: UMA GESTÃO COMPARTILHADA (?)

Palavras-chave

Educação Rural; Gestão Compartilhada e Ensino Médio

Resumo

Este trabalho é resultado de pesquisa, desenvolvida no ano de 2014, sobre o ensino médio ofertado em quatro escolas rurais no município de Jataí-GO, com o objetivo de identificar as condições em que se dá essa oferta, principalmente no que se refere ao trabalho docente nas áreas de Ciências e de Matemática. Partindo do pressuposto de que o debate sobre a educação rural no Brasil, iniciado a partir da década de 1990, ainda não chegou às escolas, investigou-se quatro escolas, situadas em propriedades rurais, que ofertam ensino médio. Realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo que se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Verificou-se que a oferta de ensino médio nas escolas pesquisadas se dá por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Educação do Estado, tratada pela comunidade escolar como gestão compartilhada. Nesta parceria, o ensino médio é responsabilidade de um Colégio citadino, aqui denominado colégio gestor. Percebeu-se que tal parceria não possui critérios e regulamentação pré-estabelecidos e que ela se dá de maneira diferente em cada escola rural, de acordo com as relações que foram se estabelecendo internamente em cada instituição de ensino. Assim, em algumas escolas, observa-se que essa parceria nada mais é do que o esforço de compartilhar o mesmo prédio, em outras, no entanto, observa-se a intenção de compartilhar não só a infraestrutura, como também a gestão. Constatou-se que há a necessidade de uma maior aproximação entre a gestão do colégio gestor e a gestão da escola municipal, a fim de se estabelecer uma gestão compartilhada e democrática, que realmente contribua para a oferta de uma educação rural voltada para os interesses daqueles que vivem nesse meio.

Texto Completo

Educação rural em Jataí

Situado no sudoeste goiano, o Município de Jataí possui 7.174.115 Km² de área territorial, sendo que, aproximadamente, 90% do seu território é rural. Embora seja predominantemente rural, o município possui apenas oito escolas rurais, das quais somente seis ministram o ensino médio. Diante disso, muitas famílias são obrigadas a

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



saírem do campo para a cidade a fim de que seus filhos tenham acesso à educação e outras mandam seus filhos para a cidade, onde moram com parentes, para frequentarem a escola da cidade.

Observando os dados apresentados no Anuário Estatístico do Estado de Goiás, em 2005, observa-se que, em termos numéricos, há no município de Jataí o predomínio de pequenos proprietários. Em contrapartida, há um pequeno número de grandes proprietários ocupando a maior parte da extensão rural do município. “A estrutura fundiária do município de Jataí/GO reflete a concentração de terras, que compete com a situação histórica e atual da realidade agrária brasileira” (FOCKINK 2007, p. 80). Nessa estrutura fundiária, marcada pela distribuição desigual de terras, os grandes proprietários se ocupam principalmente com a monocultura de grãos e a criação de gado; já os pequenos proprietários sobrevivem, predominantemente, da agricultura familiar.

O município de Jataí dispõe de oito escolas rurais, situadas no contexto apresentado, para atender à população distribuída no meio rural, que constitui maior parte do território jataiense. Pelo contexto apresentado, depreende-se que tais escolas trabalham com uma grande diversidade de interesses. Elas se localizam, segundo Oliveira (2007) em pontos estratégicos da região, onde há maior produtividade, e os alunos, os professores e servidores administrativos têm acesso a elas por meio do transporte escolar concedido pelo município. Seis dessas escolas rurais ofertam todos os níveis de ensino da educação básica, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

De acordo com a SME e a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí (SREJ), as escolas rurais de Jataí possuem uma gestão compartilhada, sendo que os gestores municipais (diretores e vice-diretores) administram a educação infantil e a 1ª fase do ensino fundamental, e os gestores dos colégios estaduais citadinos, a 2ª fase do ensino fundamental e o ensino médio.

Para a realização deste trabalho pesquisou-se e analisou-se a realidade de quatro das escolas rurais de Jataí acima citadas. A escolha dessas instituições embasou-se nos



seguintes critérios: todas elas ofertam o ensino médio, todas localizam-se em propriedades rurais e não em povoados e/ou assentamentos.

Observando o histórico dessas escolas em seus respectivos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), percebe-se que a trajetória da educação rural jataiense não difere do que ocorreu no cenário nacional. Inicialmente, as escolas funcionavam nas casas dos próprios professores, em alguma propriedade rural, ou algum fazendeiro preocupado com a educação de seus filhos contratava professores para morar em suas propriedades e ensinar seus filhos, atendendo também crianças de outras propriedades vizinhas.

As salas eram multisseriadas, funcionando em apenas um ambiente, onde o professor trabalhava com todos os alunos, independente do nível. Muitas vezes os alunos moravam nessas propriedades para estudar e nas horas livres se ocupavam das lidas domésticas e do campo juntamente com os proprietários. Os professores eram responsáveis por todas as atividades que envolviam o processo de ensino.

A principal preocupação era com o ensino da leitura, escrita e as quatro operações. As escolas eram abertas e fechadas de acordo com a demanda da região e as despesas eram custeadas pelo proprietário e pelos pais dos alunos. A escola rural jataiense mais antiga, iniciou suas atividades em 1946, em casa grande, construída especificamente para isso, de capim e chão batido. Essa escola só passou a ser custeada com verbas públicas a partir de 1950.

Gradativamente, criaram-se escolas polo em determinadas regiões do meio rural jataiense – áreas de maior produtividade. As escolas multisseriadas aos poucos cederam lugar às escolas polo. Nesse processo, muitas delas foram extintas e outras foram nucleadas nas escolas polo. “No censo escolar de 2003, observa-se que a estrutura física dessas escolas não lembra em nada o passado recente de uma escola rural que funcionava, muitas vezes em galpões ou em residências de professoras” (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Segundo Leal (2011), a gestão das escolas rurais de Jataí, até o ano de 2008, era responsabilidade exclusiva da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2009 foi celebrado um convênio de gestão compartilhada entre esta e a Secretaria Estadual de Educação, por meio do qual o sistema municipal de educação deixou de se



responsabilizar pela oferta de vagas para a segunda fase do ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas rurais. A oferta dessas vagas passou, então, a ser responsabilidade do sistema estadual, que não dispunha de nenhuma estrutura física na área rural de Jataí. Assim, por meio do convênio, tais vagas continuaram a ser ofertadas nas dependências das escolas municipais rurais, porém sob a responsabilidade do Estado.

Tanto a SME quanto a SREJ e as escolas pesquisadas não dispõem de nenhum documento que regule essa parceria. No entanto, informaram que, por meio “desse convênio”, o Município se responsabilizaria por emprestar a estrutura física, custear os gastos referentes aos alunos e os gastos com os professores da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental, bem como ofertar o transporte; o Estado, por sua vez, se incumbiria de custear os gastos referentes aos alunos e os salários dos professores da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio¹.

Quanto à estrutura administrativa das escolas rurais de Jataí, Leal (2011) destaca que os alunos que ficaram sob a responsabilidade do município continuaram sob a administração dos gestores que já trabalhavam nessas escolas, enquanto que os demais alunos, responsabilidade do Estado, ficaram sob a gestão da direção de dois colégios citadinos. Assim, a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio das escolas rurais tornaram-se uma extensão da escola da cidade. A partir do ano de 2014, as extensões que estavam sob a responsabilidade de um dos colégios citadinos foram redistribuídas, entre três outros colégios citadinos.

A gestão nas escolas pesquisadas

A escola é uma instituição que pode contribuir para a transformação social, quando consegue, “[...] na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica” (PARO, 2003, p. 10). No entanto, para que ela possa desempenhar esse papel é necessário que ela própria tenha autonomia e se organize democraticamente rumo a objetivos transformadores, o que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar (professores, servidores administrativos, alunos, pais) e, conseqüentemente, a

¹ A verba de custeio dos gastos com alunos é calculada de acordo o número de alunos matriculados.



transformação da autoridade no interior da escola, que deve ser dividida entre os diversos setores da mesma.

Diante disso, propõe-se a análise de como se dá a gestão nas extensões pesquisadas, que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, em prédios de escolas municipais rurais sob a direção de colégios estaduais, aqui denominados colégios gestores, a fim de verificar se realmente a gestão é democrática, ou mesmo compartilhada, conforme nomenclatura adotada pela comunidade escolar; se há participação da comunidade nos processos de tomada de decisões, permitindo que as ações educacionais estejam voltadas para os interesses e necessidades da comunidade local; se a autoridade é dividida entre os diversos setores da escola, conferindo maior poder à escola.

Conforme já anunciado, a oferta do ensino médio nas escolas municipais pesquisadas se dá por meio de uma parceria celebrada entre a SME e a SEE, em 2009, tratada pela comunidade escolar como gestão compartilhada. Os sujeitos envolvidos diretamente nessa parceria são: quatro diretores das escolas municipais (diretor municipal); três diretores dos colégios estaduais gestores, sendo um diretor do colégio estadual gestor das extensões pesquisadas, até 2013, e dois diretores dos colégios gestores atuais; quatro coordenadores pedagógicos (coordenador) responsáveis por essas extensões; e os professores, dos quais pesquisamos os nove que trabalham com as disciplinas da área de ciências e de matemática no ensino médio ofertado nas extensões pesquisadas.

O ponto de partida para a análise da gestão escolar foi verificar se os sujeitos concebiam a organização das extensões e das escolas municipais em um mesmo espaço se como uma única escola ou como duas escolas compartilhando um mesmo prédio. Observou-se que houve contradições nas respostas apresentadas, no entanto foi possível perceber que em 50% das escolas onde os dois segmentos (Ensino Fundamental e Médio) utilizam as mesmas dependências há um esforço de se considerarem uma só escola enquanto que, nas demais, há uma divisão em dois prédios ou duas alas separadas, bem como a condensação de atividades como secretaria, atendimento pedagógico e apoio administrativo da extensão rural em uma única sala. Isso é um



indício de que essas escolas rurais cedem espaço para as extensões, mas procuram não se envolver com ela.

Analisando os posicionamentos dos professores, diretores (estaduais e municipais) e coordenadores pesquisados sobre a parceria e a organização das escolas, percebe-se que há uma tendência, entre aqueles que consideram extensão e escola municipal como duas escolas diferentes, de avaliar negativamente a parceria, enquanto que aqueles que a percebem como uma escola única tendem a uma avaliação mais positiva. Isso é um indicio de que a unidade entre extensão e escola municipal, constituindo verdadeiramente uma gestão compartilhada, é fundamental para a democratização das relações no interior da escola.

Ainda sobre o funcionamento das extensões e das escolas municipais, observa-se que, em todas as extensões, exige-se o uso do uniforme, e que apenas uma extensão utiliza o uniforme do colégio gestor e as demais extensões usam o mesmo uniforme da escola municipal. As respostas dos diretores, coordenadores e professores confirmam esse fato observado, com unanimidade. O uso, pelos alunos da extensão, de uniforme diferente do utilizado na escola municipal, não só corrobora a divisão entre as duas escolas como a formaliza, tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa, enquanto que o uso de um uniforme exclusivo para a escola rural contribuiria para assegurar a sua identidade, bem como a identidade da comunidade a qual atende.

Conforme já mencionado não há documentos que regulamentem ou mesmo direcionem a gestão compartilhada. Percebe-se que ela assumiu diferentes configurações, com 50% delas funcionando como uma escola única e 50% funcionando como duas escolas diferentes. Pode-se observar essa divergência inclusive em extensões que estão ligadas a um mesmo colégio gestor. Assim, uma extensão com organização administrativa e pedagógica separada da escola rural contradiz a visão do seu diretor estadual que aponta a unidade entre extensões e escolas municipais.

Diante disso, pode-se concluir que tais configurações não partiram dos colégios gestores, mas se constituíram internamente, por meio das relações estabelecidas entre extensões e escolas rurais. No caso de uma das escolas, acredita-se que o fato de serem dois prédios diferentes tenha contribuído para que extensão e escola municipal se



organizassem separadamente. Já no caso da escola que mesmo possuindo um único prédio, se divide em dois pavilhões, sendo um de uso da extensão e outro de uso da escola municipal. Percebe-se que a “vontade” dos sujeitos (diretores municipais e coordenadores pedagógicos estaduais) envolvidos internamente na gestão das escolas contribuiu para que extensão e escola rural funcionassem como duas escolas separadas.

Os diretores municipais das escolas, nas quais as extensões funcionam separadamente, possuem mais de 20 anos de experiência em educação, todos em educação rural e em escolas multisseriadas que constituíram as escolas polo, as quais eles dirigem. Ou seja, eles participaram diretamente do processo de construção dessas escolas municipais e, conseqüentemente, da constituição de sua cultura escolar, formada por “crenças, concepções e valores, ritos e artefatos, historicamente constituídos através de um processo dinâmico de construção e reconstrução, pelo qual os seres humanos estabelecem as bases de sua existência” (TEIXEIRA, 1999, p.178). Esse fator pode ter contribuído para que não se efetuassem verdadeiramente a gestão compartilhada, cujo processo de negociação e implantação demonstra que a preocupação maior girou em torno das competências de Estado e Município, no que se refere à oferta de vagas na educação básica, desconsiderando concepções básicas que alicerçam a prática escolar e impondo à comunidade escolar a implantação das extensões.

Segundo Teixeira (1999, p.178), “diante de reformas que lhes são impostas, as escolas reagem diferentemente, rejeitando-as, procurando acomodá-las ou adaptá-las às suas reais necessidades, ou ainda, assimilando-as com a substituição e renovação de suas concepções e valores”, diante dessa afirmação, compreende-se porque algumas escolas rurais se unificaram e outras não.

A falta de participação da comunidade e a imposição de uma proposta como essa geram resistência à sua execução e, nesse caso, tem-se o agravante da falta de ampliação dos recursos, gerando a necessidade de o colégio gestor dividir seus recursos com a extensão. Paro (2003, p. 11) aponta que o “problema da educação pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos”. Realizou-se a incorporação das extensões aos novos colégios gestores, de maneira que os alunos das extensões tornaram-se alunos dos colégios gestores. Como a verba destinada a cada



escola é calculada com base no censo escolar do ano anterior, no ano em que se realizou a incorporação, os colégios ainda não haviam recebido verbas destinadas aos “novos” alunos. Assim, os diretores estaduais enfrentavam o desafio de dividir os recursos que, segundo Paro (2003), já são insuficientes. Percebe-se também que, ao incorporar tais extensões aos colégios gestores, não houve a preocupação de prepará-los para uma nova experiência, para um público diferenciado daqueles aos quais estavam acostumados, com interesses e necessidades diferentes, isto é não houve uma preparação para o trabalho com educação rural.

Uma gestão democrática da educação “trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 159), portanto, acredita-se que estender ao meio rural uma educação urbanocêntrica, que desconsidera a realidade rural e não percebe o homem que reside nesse meio como sujeitos de sua própria história, é assumir uma posição antidemocrática diante da educação desses sujeitos, pois garante a oferta de vagas, facilita o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas não democratiza a educação, uma vez que, pensada a partir da realidade urbana, não busca um conhecimento crítico da realidade rural, “procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta” (PARO, 2003, p. 19), o que se constitui, segundo esse autor, como primeiro passo na direção da democratização.

Sobre os papéis que desempenham os diretores e a coordenação, observa-se que não está clara para a comunidade qual é a função de cada um. A resposta de um coordenador indica que as funções de secretaria e gestão se sobrepõem à função de coordenador pedagógico: “O coordenador se divide em secretário, diretor e cuida do pedagógico também” (Coordenador B). Analisando a visão dos professores sobre os papéis desempenhados por coordenadores e diretores nas extensões e escolas rurais e dos coordenadores sobre suas próprias atribuições, percebe-se que o papel de coordenador pedagógico fica subsumido nas demais atribuições desenvolvidas pelos coordenadores das extensões e que cada extensão estabeleceu sua própria cultura organizacional, entendida como:



O elo que une sistemas simbólicos, através da reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. É através desse processo de reapropriação e reinterpretação que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola (TEIXEIRA, 1999, p. 178).

Observa-se que, nas escolas pesquisadas, estabeleceu-se um modelo de gestão compartilhada, criando-se extensões dos colégios gestores nas escolas rurais, e os responsáveis diretos pela gestão tanto das escolas municipais quanto das extensões foram se reapropriando das regras colocadas verbalmente pela parceria e reinterpretando-as, estabelecendo, assim, sua própria estrutura organizacional e sua cultura escolar. Essas determinam a maneira como a gestão escolar e a reconstrução da própria cultura - que é constituída e constituinte - se processam no interior da escola.

Analisando as respostas dos professores gestores estaduais e municipais e dos coordenadores pedagógicos aos questionários, observa-se que há um distanciamento entre a gestão do colégio gestor e a gestão das escolas municipais, fator que dificulta a democratização, pois impossibilita a percepção de que:

Tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, já que são todos trabalhadores, no sentido de que são desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 2003, p. 20).

É a consciência sobre a existência desses interesses comuns e a percepção de cada um deles que os levarão a uma ação comum pela sua concretização. Nesse sentido, considera-se fundamental uma aproximação entre diretores estaduais, diretores municipais, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos do meio rural a fim de que se perceba a educação rural como interesse de todos e se concretize a luta pela sua melhoria.

Em relação à gestão escolar, “o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (PARO, 2003, p. 11). Analisando a realidade das extensões, em relação a esse sistema hierárquico, observa-se que os diretores responsáveis por elas estão distantes, não conhecem as suas realidades e



muito menos as realidades das comunidades às quais elas se destinam. Percebe-se que, apesar dessa ausência, o diretor ainda é a autoridade máxima, e dele depende muitas decisões que deveriam ser realizadas no interior da escola, isto é, da extensão, pois uma das questões levantadas como ponto negativo na gestão compartilhada foi essa dependência e a dificuldade gerada pela distância.

Segundo Carvalho (2009), a construção coletiva do PPP é o ponto de partida para a consolidação da autonomia da escola, bem como para uma gestão escolar democrática, pois, ao envolver toda a comunidade escolar, favorecerá o conhecimento e a análise da realidade e do contexto vivenciado por ela. O diagnóstico da realidade será fundamental para o estabelecimento de objetivos e metas, bem como para o planejamento e a busca de uma gestão democrática, com intervenções responsáveis e conscientes, que atendam aos interesses da coletividade. Nesse sentido, investigou-se como se dá o processo de construção e divulgação dos PPP das escolas municipais e dos colégios gestores, bem como qual a participação das extensões nesse processo.

Quanto à participação da comunidade escolar das extensões rurais no processo de construção dos PPP tanto do colégio gestor quanto das escolas municipais, observou-se que é praticamente inexistente. Percebeu-se ainda que tal comunidade desconhece os referidos PPP. Os diretores dos colégios gestores justificaram essa não participação e a inexistência da extensão no PPP em função de sua incorporação ao colégio gestor, naquele ano, sendo que ainda não haviam feito a adequação do PPP.

Nesta pesquisa, também realizou-se a análise dos PPP dos colégios gestores (atuais e anterior) das extensões pesquisadas. Os PPP dos colégios gestores das extensões pesquisadas apresentam, como ponto de partida, a identificação do colégio. No entanto, as realidades são apresentadas de forma bem generalizada, atendo-se principalmente à descrição de como é a escola, estrutura física, número de servidores, de turmas, de alunos e cursos ofertados. Os dados apresentados nos PPP, por serem relativos apenas a um ano letivo, não favorecem um acompanhamento da evolução de matrículas, transferências, aprovação, reprovação e evasão.

Não se observa nos PPP analisados preocupação em se estabelecer um diagnóstico sobre a realidade que envolve os colégios, em conhecer suas fragilidades e



potencialidades, a fim de definir princípios que subsidiarão as ações educativas, bem como estabelecer caminhos e etapas para o trabalho e designar tarefas para as pessoas envolvidas. Falsarella (2013, p. 23) enfatiza que:

O projeto pedagógico somente é efetiva ferramenta de trabalho para a comunidade escolar quando se alicerça em estudos e análises sobre as reais condições de aprendizagem dos alunos, sobre as possibilidades das famílias em atender às expectativas da escola e sobre os acertos e desacertos que vêm acontecendo nas práticas escolares.

De modo geral, os PPP analisados não se preocupam apresentar dados relativos às extensões. Mesmo nos colégios que fazem alguma referência às extensões, os PPP são pensados como se as instituições de ensino atendessem a uma realidade única, e as especificidades do meio rural não são trabalhadas, nem mesmo mencionadas, e os dados referentes à escola apresentam-se de maneira generalizada, sem especificar se incluem dados das extensões. Considerando que os colégios gestores e cada extensão possuem necessidades e características próprias, que os diferenciam, conclui-se que cada uma deveria ter um projeto político pedagógico próprio, pois “políticas educacionais que ignorem a especificidade pedagógica de cada escola e de suas condições de ensino e aprendizagem carecem de solidez, pois perdem de vista objetivos que direcionam a sua formulação” (FALSARELLA, 2013, p. 19). O parágrafo 3º do art. 2º de Lei Nº 18.320, de 30 de dezembro de 2013, prevê a elaboração de PPP específicos para as escolas rurais e também para as turmas anexas que atendem predominantemente populações rurais; assim, em cumprimento à lei, as extensões deveriam ter seus próprios PPP.

Nos PPP, as estruturas organizacionais, quando descritas, o são de maneira generalizada e superficial, enfatizando-se os cargos que as compõem, bem como as atribuições burocráticas e rotineiras dos colégios (nos PPP dos colégios) e das escolas municipais (nos PPP das escolas). Apresentam uma organização escolar verticalizada e estática, que não se mostra aberta ao debate coletivo quanto às questões relacionadas à gestão escolar, deixando de cumprir sua função político-social, por meio da qual ela “deve contribuir para a transformação, não podendo, assim, renunciar ao seu papel de contribuir para superar a alienação e a acriticidade que prevalecem nas relações dominadoras” (TOSCHI, 1998, p. 16).



A participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP é fundamental para a consolidação da autonomia das escolas e para a constituição de uma gestão escolar democrática, diante disso, conclui-se que os PPP dos colégios gestores, vigentes à época desta pesquisa, não refletiam a realidade das extensões, bem como não atendiam aos anseios de sua comunidade escolar. Portanto, não poderiam contribuir para a sua autonomia, nem possibilitar a prática de uma gestão democrática em relação a esta comunidade. Construído sem a participação da comunidade escolar das extensões, desconsiderando o contexto no qual estão inseridas, o PPP não contribui para a efetivação de um trabalho pedagógico adequado à realidade na qual será desenvolvido, pois não foi pensado para esta realidade, a partir da análise de suas fragilidades e potencialidades, o que repercute negativamente na prática docente.

Considerações finais

Diante do compromisso do Estado de ofertar educação básica para todos firmado por meio da Constituição de 1988 e da transformação do ensino médio na última etapa da educação básica, iniciou-se um processo de expansão da educação básica, fazendo com a o ensino médio também chegasse às escolas rurais. Em Jataí, todas as escolas rurais são municipais. Como o ensino médio, legalmente, é responsabilidade do poder público estadual a solução encontrada foi estabelecer uma parceria entre as duas esferas a fim de se garantir a oferta de ensino médio nas escolas rurais. No entanto, percebe-se que esta parceria não foi planejada com antecedência, apenas estabeleceram-se as responsabilidades econômico-financeiras de cada esfera, e determinou-se que os níveis de ensino ministrados pelo Estado se constituiriam em extensões de colégios estaduais citadinos que se responsabilizariam por sua gestão.

Observa-se ainda que, de modo geral, as escolas rurais tendem a reproduzir a educação ofertada no meio urbano. A criação de extensões rurais dos colégios citadinos, não só consolida esta reprodução como a formaliza, pois, sendo uma extensão do colégio citadino, é natural que ela adote os mesmos princípios, a mesma filosofia e a mesma educação dele. A palavra extensão traz consigo a ideia de parte de um todo, que funciona em outro lugar, distante. Se o ensino médio ofertado pelas escolas rurais se



constitui uma extensão do colégio citadino, é natural que ela reproduza a educação ofertada nele. Conclui-se, então, que a forma com que se estabeleceu a parceria, “naturaliza” a reprodução de uma educação pensada a partir da cidade nas escolas rurais, dificultando, assim, o repensar de uma educação adequada ao meio rural, a partir de sua realidade.

Diante disso, a construção do PPP torna-se uma etapa fundamental no processo de democratização dessas escolas. A comunidade escolar envolvida, seja do colégio gestor, seja da extensão, seja da escola municipal, precisa reunir-se em conjunto para pensar esta realidade, definindo inclusive se o ideal é o colégio gestor e a extensão terem um PPP conjunto, mas pensado a partir das duas realidades, ou a extensão ter um PPP próprio ou ainda a escola rural ter um PPP em conjunto com a extensão, pensado a partir da realidade rural. E, a partir desse debate, construir os PPP, com a participação das comunidades envolvidas levando-se em consideração seus interesses e necessidades.

É fundamental também que professores, coordenadores e diretores, conheçam o debate que gira em torno da educação rural e os avanços conquistados a partir deste debate, como a criação de legislação específica para a educação rural, por exemplo. Sabe-se que o processo de democratização da educação vai além da expansão da oferta de vagas, envolvendo também a qualidade da educação ofertada e, principalmente, os interesses aos quais ela serve. Sabe-se também que aqueles que detêm o poder, têm interesse na reprodução das desigualdades sociais e, portanto, em uma educação que perpetue tais desigualdades. Assim, a luta por uma educação democrática tem que partir daqueles que almejam a superação das desigualdades, pois ela jamais será concedida, pelo contrário, precisa ser conquistada. Neste sentido, mudanças nas concepções, nos métodos, nos paradigmas, nas teorias não garantirão a necessária transformação social. Esta só se dará mediante a luta daqueles que a desejam.

A educação sozinha não pode resolver as questões que envolvem as desigualdades sociais, mas pode contribuir para a conscientização de que a reivindicação e a luta conjunta daqueles que possuem os mesmos interesses pode promover mudanças. Essa conscientização, no entanto, só se dará por meio de uma gestão escolar democrática que permita à comunidade escolar pensar a escola a partir de



seus interesses. A luta por uma educação voltada para os interesses da população rural, portanto, precisa partir dela mesma, mas, para isso, é preciso que ela compreenda que a educação a eles ofertada não pode determinar sua trajetória escolar e profissional, mas deve permitir-lhe a escolha do caminho a ser seguido, seja ele o caminho de uma vida no meio rural ou de uma vida na cidade e, principalmente, deve capacitá-lo para lutar por condições igualitárias de vida em qualquer um dos caminhos que escolher.

Referências

BORDINGNON, Genuino; GRACINDO Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 148-176.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

FALSARELLA, Ana Maria. Escola, qual é o seu projeto?. **Presença Pedagógica**, v. 19, n.110, mar./abr. 2013. p. 19- 26.

FOCKINK, Edione, Raquel. **Produção rural familiar em Jataí (GO): a comunidade rural da onça**. 147f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia MG, 2007. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2007%20Edione%20Raquel%20Fockink.pdf>>. Acesso em 28 de jun. de 2013.

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida et al. Realidade educacional das escolas rurais do município de Jataí-GO. **Anais do XVII CONBRACE e IV CONICE**. Porto Alegre RS, 2011. Disponível em <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/2853/1591> Acesso em 09 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. Educação nas ruralidades jataienses. In.: PESSOA, Jadir de Moraes . **Educação e ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007. p. 29-65.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Mariza Ribeiro Teixeira (Org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 177-190.



TOSCHI, Mirza Seabra . A nova LDB e o projeto político-pedagógico. **Educação em Revista**, Goiânia, v. IV, nº 4, 1998, p. 12-18.