



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

RUAN RAMON TORQUATO DANTAS

**A ALTERNÂNCIA ENTRE A GESTÃO E A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO
CAMPO E SUAS REVERBERAÇÕES NO ENSINO**

MOSSORÓ – RN
2025

RUAN RAMON TORQUATO DANTAS

**A ALTERNÂNCIA ENTRE A GESTÃO E A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO
CAMPO E SUAS REVERBERAÇÕES NO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini

MOSSORÓ – RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

D192a Dantas, Ruan Ramon Torquato.
A alternância entre a gestão e a docência nas
escolas do campo e suas reverberações no ensino /
Ruan Ramon Torquato Dantas. - 2025.
125 f. : il.

Orientador: Paulo Augusto Tamanini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2025.

1. Gestão Escolar. 2. Memória. 3. Ensino. 4.
Escola Pública. I. Tamanini, Paulo Augusto,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

RUAN RAMON TORQUATO DANTAS

**A ALTERNÂNCIA ENTRE A GESTÃO E A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO
CAMPO E SUAS REVERBERAÇÕES-NO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini

Dissertação apresentada e aprovada em: 23/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Luana Alves Luterman
Universidade do Estado de Goiás (UEG)

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

A **Deus**, pelo seu infinito amor, e por todos os seus arranjos que me oportunizaram a concluir o mestrado.

A **minha mãe**, Maria do Carmo Torquato, pelo zelo e por toda a força que me conduziu até aqui.

Ao **meu orientador**, Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini, por se fazer presente e me conduzir neste processo tão importante e valioso da trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a **Deus** por ter me oportunizado viver este momento que foi cheio de desafios, mas Ele foi minha força e perseverança para realizar cada etapa do mestrado, incluindo todo o processo, o qual contribuiu para a conclusão da dissertação, assim fechando este ciclo.

Agradeço a minha mãe **Maria do Carmo Torquato**, professora de alma, coração e profissão, que me incentivou na vida estudantil desde as primeiras letras, mostrando a importância de aprender e adquirir conhecimento como um ato libertador. Ela me acompanhou com sua presença e exemplo em toda minha carreira de estudante.

Ainda neste momento, gostaria de mencionar meu irmão **Artur Torquato Dantas**, por ser meu incentivo, no sentido de me colocar como seu exemplo de figura paterna e assim incentivá-lo a trilhar o caminho de concretizar os seus sonhos através da educação. Gostaria também de destacar, de forma enobrecedora, a família **Torquato**, que foi minha base em todos os aspectos, dando-me suporte nas situações e nos momentos difíceis. Sem vocês, teria sido muito difícil conseguir chegar até aqui.

Queria agradecer ao meu orientador Prof Dr. **Paulo Augusto Tamanini** por me acompanhar em todo decorrer do mestrado com sua orientação, apoio, paciência, correções, contribuindo assim para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico, tornando possível o desenvolvimento da dissertação e consequentemente a conclusão do mestrado.

Também gostaria de estender meus agradecimentos ao Professor Dr. **Emerson Augusto de Medeiros** que esteve presente nessa jornada desde a graduação, colaborando na minha formação se me ajudado com suas orientações a viver o processo com serenidade. Também gostaria de mencionar a Professora Dra. **Luana Alves Luterman** por ter feito parte desse processo de qualificação e defesa, com suas orientações significativas colaborando para a escrita de uma dissertação mais autêntica e relevante.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter me contemplado com a bolsa, contribuindo com todo suporte necessário que possibilitou meu foco no mestrado e colaborando com a realização desta pesquisa.

Gostaria de agradecer à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e às três instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Estendo meu agradecimento aos professores que participaram, contribuindo com suas entrevistas de forma crucial para desenvolver as discussões propostas por este trabalho e que culminaram diretamente com a construção desta dissertação.

Gostaria de fazer um agradecimento a **Ana Paula e Francisca Miliana**, amigas que se fizeram presentes nos momentos de alegria, mas também nos momentos difíceis. Vocês foram muito importantes nesse processo.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Não é difícil se deparar com professores que saem da sala de aula para assumir um cargo de gestão em suas escolas. Anos depois, eles retornam para a docência, agregando a experiência de gerir, administrar e liderar uma equipe de professores, servidores e alunos. Esta pesquisa busca investigar, a partir de depoimentos e relatos de memória, diante da transitoriedade de professores que assumiram a gestão escolar, que contribuições estes trouxeram para gestão e, por outro lado, como a experiência na gestão escolar contribuiu para o ofício docente. O estudo tem como objetivos específicos: observar os princípios nos quais a legislação orienta o trabalho de gestão escolar; compreender quais as contribuições do trabalho de docência são externadas por professores que assumem o trabalho de gestor escolar.; entender quais as contribuições para o trabalho de docência quando do retorno dos professores gestores para a sala de aula. Para isso, a pesquisa se baseia em acervos documentais que orientam a gestão escolar e nos registros de memória de professores que vivenciaram essa dupla função. A pesquisa se configura como um estudo de caso com abordagem qualitativa. A produção de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com quatro gestores de duas escolas estaduais do campo da 12ª DIREC do Rio Grande do Norte. O método de análise de dados utilizado foi a análise temática, em que a construção e as discussões das entrevistas foram divididas em sete temas principais. Os resultados revelaram que a transitoriedade de professores entre a docência e a gestão impacta tanto a instituição escolar quanto o processo de ensino-aprendizagem. Ao assumir a gestão, o docente amplia sua compreensão sobre as demandas institucionais, obtendo uma visão mais aprofundada dos desafios administrativos e pedagógicos. Por outro lado, ao retornar para a sala de aula, ele pode externalizar esses aprendizados em suas práticas pedagógicas, promovendo melhorias no ensino. Destaca-se, ainda, que a experiência em gestão permite ao professor contribuir de forma significativa para o ensino e a organização escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Memória; Ensino; Escola Pública.

ABSTRACT

It is not uncommon to find teachers who leave the classroom to take on management positions in their schools. Years later, they often return to teaching, bringing with them the experience of having managed, administered, and led a team of teachers, staff, and students. This research seeks to investigate, based on testimonies and memory reports, the contributions brought by teachers who transitioned into school management, as well as how their experience in management influenced their teaching practice upon returning to the classroom. The specific objectives of the study are: to examine the principles established in legislation that guide school management; to understand which contributions from teaching practice are expressed by teachers who assume managerial positions; and to identify the contributions to teaching practice when these managers return to the classroom. To achieve this, the research is grounded in documentary archives that regulate school management and in memory records from teachers who experienced this dual role. The study is configured as a case study with a qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews with four managers from two state rural schools under the 12th Regional Directorate of Education (DIREC) in Rio Grande do Norte. The data analysis method used was thematic analysis, in which the construction and discussion of the interviews were organized into seven main thematic axes. The results revealed that the transition of teachers between teaching and management impacts both the school institution and the teaching-learning process. By taking on management responsibilities, teachers broaden their understanding of institutional demands, gaining a deeper perspective on administrative and pedagogical challenges. Conversely, upon returning to the classroom, they are able to apply this knowledge in their pedagogical practices, promoting improvements in teaching. The study highlights that experience in management enables teachers to contribute significantly to both teaching and school organization.

Keywords: School Management; Memory; Teaching; Public School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – teses e dissertações analisados.....	23
Quadro 2 – produção por ano.....	26
Quadro 3 – produção por região e instituição.....	26
Quadro 4 – metodologia e técnicas de coleta de dados.....	28
Quadro 5: Gestores da Escola 1 (2016-2024).....	84
Quadro 6: Gestores da Escola 2 (2016-2024).....	85
Quadro 7: Parte 1 da entrevista semiestruturada.....	87
Quadro 8: Parte 2 da entrevista semiestruturada.....	88
Quadro 9: Parte 3 da entrevista semiestruturada.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição das DIREC's no mapa do RN.....	81
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIAE	Programa Institucional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	
1.1 MEMÓRIAS DE UM EDUCADOR DO CAMPO: AS RELAÇÕES DE SUA TRAJETÓRIA COM O OBJETO DE PESQUISA.....	
1.2 A IDEALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	
1.3 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	
1.4.1 Informações gerais sobre as teses e dissertações.....	
1.4.2 Panorama das pesquisas analisadas: objetivos, problemas e métodos e algumas considerações.....	
1.4.3 Autenticidade e ineditismo da pesquisa.....	
2 O QUE AS LEGISLAÇÕES FEDERAIS VERSAM SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL?.....	
2.1 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO BRASIL COLÔNIA.....	
2.2 CONSTITUIÇÃO DE 1824: O INÍCIO DO BRASIL IMPÉRIO.....	
2.3 CONSTITUIÇÃO DE 1891: A PRIMEIRA CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA.....	
2.4 CONSTITUIÇÃO DE 1934: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL.....	
2.5 CONSTITUIÇÃO DE 1937: O RETROCESSO DO ESTADO NOVO.....	
2.6 CONSTITUIÇÃO DE 1946: A REDEMOCRATIZAÇÃO E O REENCONTRO COM A EDUCAÇÃO.....	
2.7 CONSTITUIÇÃO DE 1967: A EDUCAÇÃO SOB O REGIME MILITAR.....	
2.8 CONSTITUIÇÃO DE 1988: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO GARANTIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	

2.9 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB).....	
2.10 A PRIMEIRA LDB (LEI Nº 4.024/1961).....	
2.11 A LEI COMPLEMENTAR Nº 5.692/1971.....	
2.12. A LDB ATUAL (LEI Nº 9.394/1996).....	
3 O QUE A LEGISLAÇÃO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE prescreve SOBRE A GESTÃO ESCOLAR?.....	
3.1 LEI COMPLEMENTAR Nº 585 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2016.....	
3.1.1 A Gestão Democrática e a participação da comunidade nas Escolas Públicas Estaduais.....	
3.1.2. Autonomia Escolar e a participação dos conselhos escolares.....	
4 A MEMÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	
4.1 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA PESQUISA CIENTÍFICA.....	
5. DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	
5.1 LOCUS DA PESQUISA.....	
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	
5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	
6. ANÁLISES DAS MEMÓRIAS DO PROFESSORES QUE TRANSITARAM DA DOCÊNCIA PARA GESTÃO DA GESTÃO PARA A DOCÊNCIA.....	
6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	
6.2 TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA.....	
6.3 COMPREENSÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	
6.4 TRANSIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A GESTÃO.....	102
6.5 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES AO INGRESSAR NA GESTÃO ESCOLAR.....	105
6.6 TRANSIÇÃO DA GESTÃO PARA A DOCÊNCIA.....	108
6.7 AS INFLUÊNCIAS DA GESTÃO NO ENSINO.....	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122

1 INTRODUÇÃO

A gestão educacional é um campo fundamental no contexto escolar, desempenhando papel essencial na organização, planejamento e implementação de políticas educacionais que buscam garantir a qualidade do ensino. No âmbito escolar, a gestão se desdobra em diversos aspectos, como a administração de recursos, a liderança pedagógica e o fortalecimento da comunidade escolar. Nesse contexto, há um movimento constante de profissionais que transitam entre a docência e a gestão, trazendo consigo diferentes perspectivas e desafios.

Nessa perspectiva, a gestão é um processo dinâmico que envolve a articulação de diferentes elementos para alcançar objetivos institucionais, promovendo uma educação democrática e participativa (Lück, 2009). Nisto, a gestão escolar, em específico, vai se caracterizar pela coordenação dos processos administrativos e pedagógicos dentro da escola, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas às diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas de ensino.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a gestão escolar, para ter sua efetividade, deve ser democrática e participativa, sendo esses elementos indissociáveis, respeitando a individualidade dos atores envolvidos no processo educacional. Desse modo, o docente, ao assumir o papel de gestor escolar, muitas vezes deixa o contexto da sala de aula e passa agora a lidar com questões estruturais, organizacionais e de relacionamento interpessoal com os sujeitos que compõem o cotidiano escolar, exigindo uma adaptação significativa.

No entanto, quando pensamos a gestão no contexto da Educação do Campo, as ações devem atender necessidades peculiares, pois deve atender às especificidades socioculturais e geográficas das comunidades campesinas. Caldart (2004) destaca que a Educação do Campo não pode ser uma mera extensão da educação urbana, devendo respeitar a identidade dos sujeitos do campo e suas realidades. Nisso, o gestor que transita entre a sala de aula e a administração escolar nesse contexto enfrenta desafios únicos, como a adequação curricular, a formação continuada dos docentes, bem como o fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

Diferentemente do contexto das escolas urbanas, que também possuem suas peculiaridades, as quais geralmente possuem maiores infraestruturas e acesso a mais recursos educacionais, as escolas do campo acabam por enfrentar dificuldades relacionadas à distância, ao transporte e ao acesso a materiais pedagógicos. Apesar dessa realidade ter tido alguns avanços, ainda é algo muito sutil, existindo a necessidade de mudarmos essa realidade.

Nessa perspectiva, apesar de todas essas questões que envolvem o contexto campestre, a gestão escolar deve ser comprometida com a superação das desigualdades, de forma que venha garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Saviani, 2008). Assim, os professores que assumem o desafio de assumir esse papel e transitam da docência para a gestão acabam por trazer efeitos tanto para a escola quanto para o próprio profissional.

Ao assumir a gestão, o docente passa a ter uma visão mais ampla sobre as necessidades institucionais, mas, por outro lado, ao retornar à sala de aula, ele pode se utilizar de muitas experiências e aprimorar suas práticas de ensino, contribuindo para uma aprendizagem significativa, além de poder ter uma compreensão mais ampla do contexto escolar e dos sujeitos que nele atuam. Desse modo, o curso entre a gestão e a docência pode ser desafiador, pois requer adaptações e o desenvolvimento de novas habilidades para o exercício da nova função, como já supracitado. Nesse ínterim, a busca por analisar as reverberações dessa transitoriedade dos professores entre a sala de aula e a gestão escolar, com enfoque especial na Educação do Campo, nos levou a organizar a pesquisa em seis momentos que consideramos essenciais para que se possa ter uma compreensão mais ampla das discussões ao longo da escrita.

Inicialmente, no primeiro tópico “Memórias de um educador do campo: As relações de sua trajetória com o objeto de pesquisa” é crucial para a pesquisa, pois estabelece uma conexão íntima entre a experiência pessoal do pesquisador e o tema do estudo. Ao compartilhar essas memórias, busca-se contextualizar a idealização da pesquisa, mostrando como essas vivências como educador do campo motivou a investigar essa dinâmica.

Nessa perspectiva, acredita-se que essa abordagem não só humaniza a dissertação, mas também enriquece a análise, permitindo uma compreensão mais profunda e empática dos desafios e das conquistas dos professores-gestores. Além disso, essa seção é importante para evidenciar a autenticidade e o ineditismo do estudo, pois a vivência pessoal do pesquisador é um elemento que não pode ser replicado. Por fim, essa seção contribui para a transparência do trabalho, pois o leitor terá clareza sobre as motivações e os pressupostos que orientaram a pesquisa.

Ainda dentro dessa seção, o subtópico “Estado do conhecimento sobre gestão escolar e educação do campo” é um ponto essencial para situar a pesquisa no cenário acadêmico. Ao analisar teses e dissertações já existentes, assim pretendendo identificar as lacunas e as contribuições do estudo. Essa seção nos permite compreender o que já foi pesquisado sobre a

gestão escolar e a Educação do Campo, além de analisar os objetivos, os problemas e os métodos utilizados por outros pesquisadores. A partir desse panorama, será possível evidenciar a originalidade da nossa pesquisa, que se concentra nas reverberações do trânsito entre docência e gestão na Educação do Campo. A análise dessa bibliografia não apenas fortalece a base teórica da dissertação, mas também evita a duplicação de estudos, direcionando a pesquisa para questões ainda não exploradas.

Após fazermos essas discussões iniciais, agora no capítulo dois adentramos no referencial teórico. No capítulo “O que as legislações federais versam sobre a gestão educacional?” realizamos uma análise das legislações federais que é fundamental para a contextualização histórica e política do tema. Ao rastrear a evolução da educação no Brasil, desde o período colonial até a Constituição de 1988, é possível compreender como a gestão educacional foi sendo construída. Esse percurso histórico não é apenas um resgate do passado, mas uma ferramenta para entender as bases legais que sustentam a educação no presente. A seção também analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que rege a estrutura do ensino no país. Essa análise é importante para compreender o papel da gestão e a sua relação com as políticas públicas, além de evidenciar a importância da gestão democrática para a garantia de uma educação de qualidade.

O capítulo três “O que a legislação estadual do Rio Grande do Norte prescreve sobre a gestão escolar?” ainda está inserido dentro do referencial teórico, e nele fazemos uma análise da legislação estadual do Rio Grande do Norte sendo crucial para contextualizar a pesquisa no seu locus específico. A Lei Complementar nº 585/2016, que dispõe sobre a gestão democrática e a autonomia escolar, é o ponto central dessa seção. A pesquisa busca compreender como essa legislação se materializa nas escolas do estado, em especial nas escolas do campo. A análise detalhada da lei, que prevê a participação da comunidade e a atuação dos conselhos escolares, é fundamental para entender o contexto em que os professores-gestores atuam. Dessa forma, é possível analisar as relações entre a legislação e as práticas de gestão, identificando os avanços e os desafios na implementação da gestão democrática no estado.

Para concluir esse momento que permeia o referencial teórico o capítulo quatro “Memória e sua importância na construção social” é um importante pilar para compreendemos alguns percursos metodológico da pesquisa, pois estabelece a memória como a fonte primária de dados. A análise das memórias dos professores é o que nos permite ir além dos dados quantitativos e das análises teóricas. Assim, a memória é um elemento fundamental

na construção social da identidade e das experiências, e é através dela que os professores narram suas trajetórias, seus desafios e suas superações. A partir da memória, é possível acessar as subjetividades e as emoções que permeiam a transição entre a docência e a gestão. Essa abordagem humanizada da pesquisa permite que os participantes do estudo se tornem protagonistas, construindo a narrativa a partir de suas próprias vozes e experiências.

Agora, no capítulo cinco explanamos as dimensões metodológicas do estudo, que foi cuidadosamente planejada para atender aos objetivos da pesquisa. A escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa é fundamental para a coleta de dados e a validade dos resultados. A aplicação da entrevista semiestruturada é a ferramenta que nos permitirá aprofundar as memórias e as percepções dos professores, permitindo que eles se expressem livremente e compartilhem suas experiências. A seção detalha o porquê de cada escolha metodológica, apresentando os instrumentos de coleta de dados e a forma como os dados serão analisados.

Após a metodologia a pesquisa dá continuidade as análises das memórias dos professores que transitaram da docência para gestão da gestão para a docência. Nesta seção, os dados coletados nas entrevistas foram sistematizados e interpretados, buscando identificar padrões, desafios e conquistas nas trajetórias dos professores. A análise buscou compreender como o trânsito entre docência e gestão reverberou em suas práticas pedagógicas, em sua relação com a comunidade escolar e em sua compreensão da educação. Esta seção é o que dará resposta as problemáticas da pesquisa, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento da Educação do Campo no Brasil.

Sucedendo as análises, caminhamos para a conclusão, onde as descobertas da pesquisa foram sintetizadas e contextualizadas. Nessa seção buscamos conectar aos objetivos, revisitando as problemáticas do estudo com base nos dados coletados. As reverberações da transição entre docência e gestão, que permeiam a jornada dos professores do campo, foram apresentadas de forma clara e objetiva. Por fim, a conclusão também aponta para as contribuições do estudo para a área da gestão educacional e da Educação do Campo, e sugere novas questões e caminhos para pesquisas futuras.

Nesta introdução, nosso objetivo foi apresentar uma discussão inicial sobre a importância da gestão educacional, especialmente no contexto da Educação do Campo. As reflexões aqui trazidas, embora singelas, buscam convidar o leitor a pensar sobre a complexa e essencial jornada de educadores que transitam entre a sala de aula e a administração escolar. A intenção não foi esgotar o tema, mas sim fornecer uma visão panorâmica dos desafios e das particularidades que a gestão e docência enfrentam nesses ambientes.

Em suma, esta seção teve como propósito familiarizar o leitor com a estrutura da dissertação. Ao detalharmos a importância de cada tópico e subtópico, procuramos demonstrar como o trabalho se articula, desde as discussões teóricas e legais até a análise das memórias dos professores. Acreditamos que essa familiaridade é crucial para que se possa compreender a relevância de cada etapa da pesquisa. Para darmos continuidade, o próximo passo será compreender quem é o pesquisador por trás deste estudo, explorando sua trajetória pessoal e a relação intrínseca que ela tem com o tema da pesquisa.

1.1 MEMÓRIAS DE UM EDUCADOR DO CAMPO: AS RELAÇÕES DE SUA TRAJETÓRIA COM O OBJETO DE PESQUISA

Elaborar esta parte da introdução desta dissertação não foi uma tarefa fácil de se fazer, pois falar sobre sua própria trajetória é uma empreitada complexa e, ao mesmo tempo, desafiadora. Vale destacar que isso ocorre devido à necessidade de se fazer um resgate das recordações, dando um maior destaque às principais experiências que motivaram o desenvolvimento deste estudo.

Nisso, as vivências e as relações que tecemos ao longo da vida refletem nas nossas ações e escolhas, que também inclui a aproximação com o objeto de pesquisa. Conhecer a jornada do pesquisador é imprescindível por possibilitar uma maior proximidade tanto com o sujeito, como com suas percepções de mundo emanadas nas discussões que permeiam a pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, o ato de revisitar as memórias “não se institui somente repositório de lembranças, mas um rebobinar das experiências já marcadas pelo tempo que são urdidas e contemporaneizadas pela subjetividade e dentro de uma espacialidade (Tamanini, 2019, p.159). Assim, ao revisitar as memórias, temos a oportunidade de sermos submersos novamente pelos sentimentos e emoções vividas naquelas lembranças em um dado recorte temporal.

Apesar de haver um olhar amadurecido para alguns momentos, ao se recordar da infância, da adolescência e da juventude, ainda assim somos permeados pelos sentimentos que foram aflorados naquele dado momento, mas as memórias de algumas experiências que foram vividas no passado podem manipular os sentimentos que são sentidos no presente (Tamanini, 2019, p.159). Como pesquisador, há uma necessidade de ter uma sensibilidade em relação às

lembranças que serão compartilhadas, pois não devem ser apresentadas apenas por apresentar, mas de sempre estabelecer uma relação íntima com a pesquisa em questão.

Assim, neste momento, inicio minha fala informando que sempre tive uma relação muito próxima com o campo, mesmo tendo nascido e vivido uma parte da minha vida na cidade. Eu sou natural de Mossoró – RN, mas vivi boa parte da minha infância e adolescência na comunidade Sítio Pau Branco, um distrito localizado a uma distância de 31 km do município em que nasci.

Minha relação com o campo sempre foi muito forte. Tenho vivido em minhas lembranças o meu contato com o trabalho com a terra, ajudando minha mãe a cultivar uma variedade de plantas frutíferas e ornamentais. Também me recordo de esperar ansiosamente pela safra do caju, da seriguela, da cajarana, da manga e das várias outras frutas que eram cultivadas ali. Também é importante mencionar os laços afetivos que eram construídos ali, a relação com os familiares, as amizades e as brincadeiras que me marcam até hoje.

Também me recordo de alguns momentos do meu processo de alfabetização vivenciados na Escola Estadual Professora Iracema Fernandes, uma escola do campo que está presente até hoje na comunidade. Lembro de algumas atividades de pintura com letras do alfabeto, momentos de brincadeiras na hora da merenda e apresentações de datas comemorativas.

Nesse recorte temporal entre a minha infância e adolescência, houve um período que tive que residir na cidade, e lembro dessa situação me ocasionar um choque de realidade tanto em relação ao ambiente urbano, como em relação à escola, onde fui matriculado em uma instituição particular. Nesse período, apenas ia ao sítio em alguns fins de semanas ou nas férias. Mas essa situação fez com que os meus laços com o campo se tornassem mais fortes, pois esperava ansiosamente para chegar o momento em que pudesse estar no sítio.

Venho salientar que as minhas experiências foram importantes para explicar a escolha do curso de graduação que decidi trilhar. Por isso, é importante que haja uma sensibilidade em buscar compreender as lembranças e suas articulações com as experiências vivenciadas no presente, que também estão imbuídas nos gestos, nas falas, e nos comportamentos. (Tamanini, 2019).

No final da minha adolescência, retornei para o sítio, onde permaneço até os dias atuais. Quando iniciei o Ensino Médio, comecei a refletir sobre qual curso iria querer ingressar junto com os colegas de classe, de forma que almejei algumas engenharias ou algumas licenciaturas nas áreas das ciências da natureza ou matemática. Assim, acabei por

pendar para as licenciaturas, principalmente influenciado pelos pedagogos da família. Em 2015, participei do último vestibular da UERN, denominado PSV (Processo Seletivo Vocacionado), o qual tive êxito na aprovação no curso de Licenciatura em Matemática.

Fiquei muito feliz por ter ingressado na graduação, e todo aquele processo de aprovação me gerou grandes perspectivas. Mas, ao iniciar o curso de Licenciatura em Matemática, tive uma certa frustração, inicialmente pela lacuna que havia entre o contexto da educação básica para a realidade da graduação, bem como pela dinâmica do curso em que ingressei. Apesar de ter iniciado o curso, ao mesmo tempo, senti-me um pouco deslocado e me questioneei se havia feito a escolha certa.

Vale salientar que não venho criticar o curso de Licenciatura em Matemática oferecido pela UERN, mas venho evidenciar que os momentos vivenciados no primeiro semestre com os professores e alunos me fizeram perceber que não me identificava com o curso, principalmente no que diz respeito a minha trajetória. Assim, iniciei novamente a busca por um novo curso de graduação. Fiz pesquisas, conversei com colegas, até que fiquei sabendo, por meio de um familiar, de um curso de licenciatura pensado para alunos que vinham com contexto do campo.

Nesse ínterim, conheci o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), oferecido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que oferecia habilitação em ciências da natureza ou ciências humanas. Ainda em 2015, prestei o vestibular para ingressar no curso, de forma que consegui êxito na aprovação, iniciando no segundo semestre daquele mesmo ano. Já no primeiro contato com os alunos, percebi que ali havia muitas trajetórias de vida parecidas com a minha, de pessoas que vinham do campo. No que diz respeito aos docentes, percebi que eles evidenciaram, em suas práticas pedagógicas, os vários contextos dos vários campos que havia ali na sala.

Assim, ao analisar minha trajetória, pude perceber que minha aceitação pela LEDOC se deu devido ao meu contato com o campo e pelo curso se utilizar desse contexto nas suas práticas pedagógicas. Vale considerar que toda a circunstância que se levantaram diante da minha jornada me fizeram estar mais próximo do contexto rural, mesmo algumas vezes estando longe geograficamente. A seguir, será apresentado como minha trajetória na graduação e atuação profissional me fizeram desenvolver a presente pesquisa.

1.2 A IDEALIZAÇÃO DA PESQUISA

A idealização de trabalhar o tema surgiu de duas experiências vivenciadas nas instituições de ensino pública oportunizadas na graduação de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, cursada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, e na atuação como gestor em uma escola do campo. Dessa forma, tais vivências possibilitaram ao pesquisador ter um olhar mais atencioso para a atuação do gestor e de como a sua função influencia na dinâmica da escola.

O primeiro contato com a temática “gestão educacional” se deu na graduação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II no ano de 2019. As execuções das ações propostas pelo estágio se deram em uma escola do campo, pertencente à rede de ensino estadual. Assim, essa experiência possibilitou não apenas perceber o gestor e sua atuação, como também a supervisão, a coordenação pedagógica, a relação dos professores com ambos, bem como a influência destes, em conjunto, no planejamento das atividades realizadas na escola.

Já o segundo contato do pesquisador com a gestão ocorreu ainda na graduação no Programa de Residência Pedagógica – RESPED, ofertado pela UFERSA e sendo articulado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Vale salientar que as atividades do programa foram realizadas na mesma instituição onde foi realizado o estágio, mas agora participando como estagiário em sala de aula.

É importante frisar que, apesar de retornar à mesma instituição, a atuação na modalidade de estagiário permitiu observar a gestão sob uma perspectiva mais pedagógica, pois – ao realizar o planejamento das aulas, as regências e as intervenções – tinham os direcionamentos dos professores da instituição formadora como também com os docentes da escola, juntamente coordenado com a gestora. Ela, sempre que podia, fazia questão de participar o máximo possível desse momento com a maioria dos estagiários do programa, para ter uma noção de como estava o andamento deles na escola e se estava tudo alinhado com todas as partes.

Assim, essas duas experiências alargaram a percepção que o pesquisador tinha sobre a função do gestor, acreditando que se limitava apenas a fatores meramente administrativos, mas se pode perceber que a gestão educacional está inserida em um contexto que necessita de uma concepção bem mais ampla (Libâneo, 2013).

Em vista disso, a atuação do pesquisador como gestor em uma escola da rede municipal possibilitou pensar nessa função correlacionada com a docência, a comunidade e a logística, reforçando ainda mais essa percepção de que a gestão é para além da administração.

Esse contato inicial permitiu analisar a sua formação frente à gestão escolar, pois, ao chegar à escola, deparou-se com demandas inéditas e burocráticas, gerando uma grande dependência de outros sujeitos.

Vale sublinhar que muitas das situações foram vivenciadas de forma simultânea, gerando uma certa instabilidade, que só com o tempo, experiência e contato com outros gestores puderam ser amenizadas. Logo, todas essas situações possibilitaram perceber a complexidade da função do gestor frente às demandas que surgiam na relação da escola com a comunidade, alunos, professores, funcionários, fornecedores e secretarias. Muitas dessas questões não foram vistas na graduação e foram abordadas de forma superficial.

Com isso posto, todas as experiências citadas oportunizaram uma reflexão sobre o grande tema: gestão escolar. Todas essas vivências foram introduzidas no processo de formação do pesquisador que reflete de algum modo em suas ações, como por exemplo na seleção do programa de mestrado de **Pós-graduação em Ensino (POSENSINO)**. Compreender esse momento é crucial, pois o contato com outros mestrandos e com o orientador permitiu pensar a gestão em outras perspectivas.

A princípio, o primeiro contato com o programa foi na disciplina de Didática no Ensino Superior, como aluno especial, que permitiu ter um contato inicial com o ambiente do POSENSINO. Assim, nas discussões da disciplina, pude pensar em construir um projeto de pesquisa que trabalhasse, inicialmente, a gestão, a docência e a formação docente por meio das narrativas. Com o edital para alunos regulares lançados, concorri e fui aprovado em todas as etapas e fui agraciado com a aprovação.

Assim, já inserido no programa, tive contato com os demais colegas e com suas pesquisas e perspectivas frente ao objeto que cada um propunha e pesquisava. Logo, tive contato com o meu orientador, e pude apresentar minhas ideias e objetivos ao trabalhar a gestão, de forma que ele também pode fazer apontamento que proporcionou uma nova reflexão frente ao tema que estávamos propostos a trabalhar, possibilitando o pesquisador a ter um olhar mais singular ao processo de transição da docência para a gestão e da gestão para a docência.

Em síntese, todo o processo de idealização da pesquisa foi construído desde as experiências na graduação, bem como na atuação na gestão e nas discussões com o orientador. Compreender todo esse processo é de suma importância para tornar conhecidas as intencionalidades por trás das ações e de cada palavra, como também a importância e a atuação de cada sujeito no processo de construção desta pesquisa científica.

1.3 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

É importante considerar que, diante do que foi supracitado, já introduzido no programa, a proposta de pesquisa foi ficando mais definida, de forma que elaboramos duas questões que delineiam nosso percurso investigativo. A primeira questão é de natureza normativa: **que orientações estão contidas na legislação que normatizam a gestão escolar?** O intuito é de fazer um levantamento das leis e as normas, tanto no âmbito federal como no estadual, para compreender a gestão escolar em sua dinâmica legislativa e normativa.

A segunda questão é de natureza qualitativa: **quais as contribuições do trabalho de docência para um professor que assume a gestão escolar e vice-versa?** Assim, buscamos entender do docente quais as contribuições que ele traz de suas experiências de sala de aula para a gestão e de quando de seu retorno, o que o exercício de gestão acrescentará em seu fazer docente?

Isso porque, ao assumir a gestão, o professor traz consigo as vivências do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. De igual modo, analisar os impactos gerados no ensino de professores que transitaram pela gestão é ressaltar que, para além da sala de aula, existem outros lugares em que se desdobram as práticas pedagógicas, em que são pensadas as estratégias para as melhoras dos espaços físicos da unidade escolar etc. Uma unidade escolar não é composta apenas pelas salas de aula, pela cozinha, pelos banheiros, mas também por uma parte administrativa, burocrática em que a gestão acontece.

A partir dessa perspectiva, o objetivo geral foi delineado: **investigar, a partir de depoimentos e relatos de memória, diante da transitoriedade de professores que assumiram a gestão escolar, que contribuições estes trouxeram para gestão e, por outro lado, como a experiência na gestão escolar contribuiu para o ofício docente.** Assim, buscamos compreender todos esses processos de idas e vindas de docentes que fizeram essa transição e compreender os impactos gerados tanto na gestão como no fazer docente.

Os objetivos específicos se desdobram em três vertentes: **observar os princípios nos quais a legislação orienta o trabalho de gestão escolar.** Tal objetivo vai ao encontro com a nossa primeira problemática, a qual buscamos compreender como a legislação pensa e executa a gestão nas escolas. O segundo objetivo busca **compreender quais as contribuições do trabalho de docência são externadas por professores que assumem o trabalho de**

gestor escolar. Nisso, buscamos compreender, por meio das memórias dos docentes, como se deu o processo de transição para a gestão escolar e como as experiências de ensino contribuíram para seu fazer gestor. No terceiro e último objetivo, analisamos o inverso, procurando **entender quais as contribuições para o trabalho de docência quando do retorno dos professores gestores para a sala de aula.**

Com os resultados a serem analisados, reforçamos a ideia de que as instituições de ensino público, ou seja, as unidades escolares e, nesta pesquisa, as unidades das escolas do campo, são compostas por profissionais que, muitas vezes, se desdobram em funções complexas, para além da sala de aula, no processo de gestão que busca ser participativa e democrática, sem ter uma preparação prévia para os cargos. Ainda assim, trazem para suas novas funções contribuições como um inventário a ser utilizado e que influencia no fazer docente ou nas funções administrativas da unidade escolar.

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este estado de conhecimento foi realizado no ano de 2025, fruto das experiências e das discussões proporcionadas pela disciplina Ensino em Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (Mestrado), onde foi possível ter uma maior compreensão da importância de desenvolver esta modalidade de estudo para a pesquisa científica. Nisso, compreendemos o estado de conhecimento como “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), sendo estes: as teses e dissertações contidas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi de analisar o levantamento de teses e dissertações nacionais, disponíveis na plataforma da CAPES e BDTD, que tratassem da Gestão escolar e da Educação do Campo. Posto isso, sistematizamos os dados analisados por meio de categorizações, tendo como parâmetro as técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2002). Também foram utilizados quadros que ajudaram a explicar as análises de forma mais didática e na categorização dos dados.

O texto foi organizado por meio de categorias temáticas, por constituir [...] o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou

situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados (Oliveira; Mota Neto, 2011, p. 164). Assim, as unidades temáticas e suas subdivisões possibilitaram uma melhor organização dos dados, que foram levantados via internet, na base de teses e dissertações da CAPES, por meio dos descritores “Gestão Escolar” *and* “Educação do Campo”, considerando a importância desses dois eixos temáticos. Desse modo, na pesquisa inicial, foram encontrados 45 (quarenta e cinco) trabalhos na plataforma BDTD e 28 (vinte e oito) no site da CAPES. Todas elas foram analisadas de forma pormenorizada, considerando os objetivos traçados para a investigação, sendo selecionados 13 (treze) trabalhos na primeira plataforma e 3 (três) na segunda.

Ao se trabalhar a gestão educacional, é importante compreender que essa temática possui um amplo acervo de pesquisa e discussões, principalmente no campo de estudo da educação. Ela possui essa característica por se envolver com várias outras temáticas presentes nos vários níveis de ensino, bem como no processo de ensino-aprendizagem, debruçando sobre a administração/gestão da educação, em seus vários espaços, como: direção, coordenação, supervisão e orientação educacional, bem como as políticas públicas educacionais e a organização do trabalho pedagógico (Lück, 2009; Libâneo, 2013).

Contudo, quando se pensa acerca das pesquisas sobre a educação do campo, vemos um cenário diferente. As discussões tecidas acerca dessa temática são relativamente recentes, principalmente ao se comparar com números de trabalhos sobre a gestão. As discussões sobre a educação do campo têm uma maior evidência com o Movimento de Educação do Campo, em 1998, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de garantir ao povo camponês o direito à educação de qualidade, que respeitasse e valorizasse suas históricas, suas relações socioculturais, bem como todas as especificidades das populações do campo.

Isso foi um marco para poder pensar em uma educação “No campo” e “Do campo”. No campo significa educar o sujeito no lugar onde está inserido; e Do campo, compreende ter “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26). Então, pensar em uma educação de qualidade para o povo camponês é pensar um ensino que respeite e valorize o seu lugar e suas construções socioculturais.

Nessas discussões, também deve se compreender a gestão escolar, pois ela é de fundamental importância para poder construir e possibilitar novas relações de ensino-aprendizagem entre a escola e o povo camponês e desconstruir os paradigmas

urbanocêntricos que foram construídos historicamente, que desconsideram as especificidades da população camponesa. Para tanto, é necessário pensar em uma nova escolar, novas metodologias de ensino, novas relação entre escola e comunidade.

Dessa forma, o Movimento de Educação do Campo buscou debater a necessidade de se pensar uma educação que desconstruísse “a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso do país se mede pela diminuição de sua população rural” (Caldart, 2004, p. 7). Desse modo, é necessário substituir o ensino que vende a ideia de que a cidade é o lugar das oportunidades, por um ensino que trabalhe a ideia de permanência e emancipação, construindo um sujeito ativo, capaz de atuar como um agente transformador da realidade em que vive, sujeitos esses que possam se organizar e assumir a condição de atores sociais (Caldart, 2004).

Posto isso, o gestor que atua em uma escola do campo está inserido nesse contexto e deve estar atento a todas essas dimensões socioculturais, pedagógicas e políticas. Caldart (2004) discute a necessidade de que a escola que está inserida no campo cultive a identidade camponesa, resgatando os grandes valores humanos e sociais (emancipação, igualdade, liberdade, respeito, diversidade), formando uma sociedade que esteja atenta às causas coletivas. Assim, o gestor precisa possibilitar, juntamente com todo o grupo escolar, que o espaço da instituição e suas dimensões respeitem a identidade cultural do campo no qual está inserido, trabalhando a ética e a cidadania, todos podendo juntos, assim, lutar por uma educação pública de qualidade.

A pesquisa segue, inicialmente, apresentando as informações gerais sobre os trabalhos encontrados nas plataformas que relacionassem, em suas pesquisas, tanto a Gestão Escolar como a Educação do Campo e, posteriormente, metodologias e estratégias; bem como os objetivos; os temas estudados; e as categorias de análise. Por fim, traremos alguns debates sobre a gestão e a Educação do Campo, embasadas nas discussões tecidas ao longo da escrita.

1.4.1 Informações gerais sobre as teses e dissertações

Ao todo, foram identificados 16 trabalhos, sendo que os demais foram excluídos por não abordarem os temas Educação do Campo e Gestão Escolar concomitantemente. Dessa forma, a análise contemplou apenas 15 dissertações e 1 tese. A quantidade reduzida de pesquisas encontradas evidencia a ampla possibilidade de aprofundamento e

desenvolvimento desses temas no meio acadêmico. Segue abaixo o quadro com as pesquisas selecionadas.

Quadro 1 – Teses e dissertações analisados

Nº	Título	Autor	Tipo de Trabalho	Instituição	Ano	Plataforma
1	O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo	Júlia Mazinini Rosa	Dissertação	Universidade Federal De São Carlos	2013	BDTD
2	Interdisciplinaridad e na educação do campo: desafios e possibilidades	Jaqueline da Costa Braz	Dissertação	Universidade Franciscana	2020	BDTD
3	Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola	Jéssika Nogueira da silva	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2019	BDTD
4	A gestão escolar no contexto da educação do campo: um estudo de caso da Escola São João Batista da ilha do Campompema no município de Abaetetuba-Pará	Graça Elda Vasconcelos	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio BDTD de Janeiro	2019	BDTD
5	A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade	Raissa Souza Gusmão	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2017	BDTD
6	Gestão Democrática e Educação no campo: uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá	Alain Roel Rodrigues dos Santos	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	BDTD
7	Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de	Marília das Graças Nascimento Maruyama	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	2008	BDTD

	Uberlândia, no período 2001-2004					
8	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas	Iorim Rodrigues da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	2014	BDTD
9	Desafios da gestão democrática na Escola Municipal Família Agrícola “Jacyra de Paula Miniguete” em Barra de São Francisco – ES	Daniele Moura Rosa	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2021	BDTD
10	Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular	Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2017	BDTD
11	Escolas do campo no Município de São Luis do Curu: limites e desafios da gestão democrática	Antônio Braz Teixeira	Dissertação	Universidade Federal Do Ceará	2019	BDTD
12	Educação infantil do campo e gestores educacionais	Thaise Vieira de Araújo	Dissertação	Universidade de São Paulo	2015	BDTD
13	Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes: um estudo de caso	Cristina Scaglioni Peres	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2015	BDTD
14	Gestão da educação especial no campo: atuações no município de Bela Vista/MS	Roseane Arce Romeiro	Dissertação	Universidade Federal Da Grande Dourados	2023	CAPES
15	Gira...gira...girassol: movimentos de construção de diretrizes curriculares para a	Elke Quiliao de Oliveira	Dissertação	Universidade Federal De Santa Maria	2021	CAPES

	educação do campo no sistema municipal de ensino de Cachoeira do Sul/RS					
16	Da mandioca à farinhada: aproximações e distanciamentos entre educação do campo e gestão escolar no território sertão produtivo-BA	Priscila Teixeira da Silva	Tese	Universidade Do Estado da Bahia	2021	CAPES

Fonte: Autoria própria (2025)

As produções analisadas correspondem ao período de 2008 a 2023, sendo encontrada uma produção nos anos 2008, 2013, 2014, 2020 e 2023. Já no ano de 2015, tiveram duas produções. Por fim, nos anos de 2017, 2019 e 2021, foram os anos que tiveram mais trabalhos, com três defesas em cada um. É importante destacar que a busca das produções se deu pelo descritor “Gestão Escolar” *and* “educação do campo”, sem filtro, de forma que esse recorte temporal emergiu no processo de análise das produções.

Quadro 2 – Produção por ano

Ano	Quantidade
2008	1
2013	1
2014	1
2015	2
2017	3
2019	3
2020	1
2021	3
2023	1

Fonte: Autoria própria (2025)

As produções tiveram uma boa diversificação em relação ao território nacional, estando vinculadas às seguintes Instituições: Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal do Ceará (UFC) – **Região Nordeste**; Universidade Franciscana – UFN, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal de Pelotas- UFPel – **Região Sul**; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – **Região Centro-Oeste**; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Federal Rural

do Rio de Janeiro – UFRRJ, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade de São Paulo – USP – **Região Sudeste**. Desse modo, pode-se verificar que a única região não contemplou a pesquisa foi a região Norte.

Quadro 3 – produção por região e instituição

Região	Instituição	Programa	Quantidade
Nordeste	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	1
	Universidade Federal Do Ceará – UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação	1
Sul	Universidade Franciscana – UFN	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens	1
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens	2
		Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional	
	Universidade Federal de Pelotas- UFPel	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional	1
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Programa de Pós-graduação em Educação	1
	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Programa de Pós-Graduação em Educação	1
	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Programa de Pós-Graduação em Educação	1
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação	1
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola	3
	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação em Educação Pública	1
	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Programa de Pós-graduação em Educação	1
	Universidade de São Paulo - USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão	1

		Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.	
--	--	---	--

Fonte: Autoria própria (2025)

É importante mencionar sobre os programas de pós-graduação em que foram realizadas as pesquisas, de forma que seis dos trabalhos analisados foram desenvolvidos em programas de mestrado, sendo a grande área de concentração a Educação. Além desse, outras três dissertações foram desenvolvidas no mesmo programa, sendo este o de Pós-graduação em Educação Agrícola, ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Também houve trabalhos em programas de ensino, sendo dois Ensino de Humanidades e Linguagens, mas em universidades diferentes, sendo um deles mestrado profissional (Universidade Franciscana – UFN e na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), e um mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Em relação aos demais, teve um que trabalhava em um dos temas abordados nessa pesquisa, sendo em Gestão e Avaliação em Educação Pública ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e outro em Educação e contemporaneidade ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e por fim o último trabalho foi apresentado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, tendo como área de concentração a Psicologia.

Quadro 4 – metodologia e técnicas de coleta de dados

Metodologia	Quantidade	Técnica de Coleta de Dados	Quantidade
Pesquisa de campo	7	Observação participante	2
Estudo de caso	7	Entrevista semiestruturada	9
Pesquisa <i>in loco</i>	2		
Pesquisa interpretativa	1	Análise bibliográfica	2
		Análise documental	8
		Questionário	8
		Grupo de discussão	3
		Análise de conteúdo	1

Fonte: Autoria própria (2025)

No que se refere aos caminhos metodológicos, percebeu-se, nas análises, que houve uma predominância da pesquisa de campo, seguida da pesquisa-ação. Entre as técnicas nas pesquisas, foram mencionadas: houve um maior destaque na entrevista semiestruturada,

seguida do questionário e da análise documental. Mas vale mencionar as demais, como: a observação participante, a análise bibliográfica e documental, bem como os grupos de discussão e análise de conteúdo. (Quadro 5).

1.4.2 Panorama das pesquisas analisadas: objetivos, problemas e métodos e algumas considerações

As informações a seguir foram tecidas com as informações contidas no resumo de cada trabalho. Mas é importante informar que, além dos objetivos, também apresentamos a problemática, o lócus, bem como os sujeitos que participaram da pesquisa. Desse modo, há como compreender melhor as perspectivas em que cada trabalho se propôs a pesquisar.

A primeira dissertação levantou o seguinte problema: como um programa voltado apenas para escolas multisseriadas pode ser considerado pelo MEC uma prioridade para a educação básica no campo? Júlia Mazinini Rosa (2013), em sua pesquisa intitulada **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo**, teve como objetivo analisar as possibilidades de participação das comunidades rurais na gestão escolar e refletir sobre o tipo de autonomia que pode ser desenvolvida dentro do modelo sugerido pelo programa. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada no município de São José do Rio Pardo, utilizando análise documental e entrevistas com professores, gestores, autoridades locais e membros da comunidade.

A pesquisa de Rosa (2013), ao analisar o programa Escola Ativa, percebeu que a gestão escolar sugerida se mostrou estratégica, mas não necessariamente política, o que fez com que a participação das comunidades rurais também assumisse um caráter instrumental. No entanto, a autora enfatiza que essa estrutura apresenta contradições, pois, ainda que o modelo seja predominantemente estratégico, abre-se a possibilidade para a construção de espaços de participação política, fundamentais para fortalecer a gestão democrática das escolas do campo.

Já a segunda dissertação, tendo como título **Interdisciplinaridade na Educação do Campo: Desafios e Possibilidades**, de Jaqueline da Costa Braz (2020), investigaram como a gestão contribui para a construção de práticas interdisciplinares. Sob esse íterim, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal de um distrito de Santa Maria, Rio Grande do Sul, a coleta de dados, realizada em 2019, envolveu questionários e rodas de conversa com professores dos anos iniciais, equipe gestora e profissionais da

educação especial e orientação educacional. O estudo evidenciou tanto os desafios quanto as potencialidades dessa abordagem, destacando a importância de uma gestão escolar comprometida com a integração dos saberes no contexto da educação do campo.

Nisso, Braz (2020), ao investigar a interdisciplinaridade na educação do campo, identificou que as práticas pedagógicas adotadas, na escola analisada, dialogam significativamente com o contexto dos estudantes rurais. O estudo ressaltou a importância da formação continuada de gestores e educadores, que, ao serem incentivados à reflexão, resignificaram suas práticas e concepções sobre o ensino no campo. Esse processo de aprimoramento possibilitou a construção coletiva de novos saberes, promovendo um projeto educacional de caráter interdisciplinar, conectado à realidade da comunidade escolar.

A dissertação **Gestão Escolar na Escola do Campo: Sentidos e Significados da Democracia na Escola**, de Jéssika Nogueira da Silva (2019), indagaram: a democracia na escola do campo é vivenciada e compreendida de diferentes formas por gestores, professores e pais, mas quais sentidos e significados são atribuídos a ela dentro desse contexto? Por meio de uma pesquisa de campo realizada em três escolas rurais no entorno de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o estudo investigou as percepções desses atores sobre a gestão escolar e os processos democráticos. A construção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, envolveu seis professores, três gestores e três pais de alunos. O trabalho buscou compreender como a democracia é construída no cotidiano escolar, evidenciando desafios e potencialidades da gestão participativa no contexto da educação do campo.

Silva (2019), ao se debruçar sobre a gestão escolar no campo e os sentidos da democracia, evidenciou que as pesquisas sobre essa temática ainda são incipientes. Embora a gestão democrática seja um ideal a estar presente nas escolas do campo, há um longo caminho a percorrer para sua efetivação. A pesquisa ocorreu durante o período de eleição para diretores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Apesar dos participantes manifestarem expectativas sobre esse processo, a gestão democrática ainda é percebida como um conceito em construção, e os significados atribuídos a ela seguem sendo delineados dentro desse contexto de transição.

Graça Elda Vasconcelos (2019) desenvolveu sua pesquisa no contexto ribeirinho, em sua dissertação: **A Gestão Escolar no Contexto da Educação do Campo: Um Estudo de Caso da Escola São João Batista da Ilha do Campompema no Município de Abaetetuba-Pará**. O trabalho investigou quais as concepções de escola e sociedade que

orientam essa gestão e quais formas de organização são adotadas para garantir a efetivação do processo educativo. A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Escola São João Batista, localizada no município em questão, com o intuito de analisar como gestores, professores, alunos, pais e membros da comunidade se relacionam com o dia a dia escolar e se a instituição desempenha um papel estratégico na transformação social do território.

A autora, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, evidenciou uma gestão escolar colaborativa, onde a participação ativa da comunidade escolar assegura tanto a autonomia administrativa como a pedagógica. Além disso, há uma democratização do ambiente escolar, refletindo na comunidade o desejo de valorizar a cultura local, promovendo um ensino mais significativo e inclusivo. Vale salientar que as práticas pedagógicas resultaram em baixos índices de evasão e reprovação, fortalecendo o sentimento de pertencimento. A liderança da gestora é um fator essencial para a gestão eficiente, inspirando o trabalho coletivo. Por fim, a educação na comunidade desempenha um papel social crucial, sendo fruto de lutas por serviços públicos de qualidade e promovendo uma formação crítica e libertadora.

O trabalho "**A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade**", de Raissa Souza Gusmão (2017), investigou como as práticas pedagógicas da equipe gestora de uma escola estadual em Montes Claros contribuíram para a consolidação do direito à educação de qualidade. A pesquisadora se questionou de como o planejamento das propostas pedagógicas (projetos e ações) da gestão escolar influencia a garantia do direito a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, voltada para a diversidade da população campestre atendida pela E. E. da Aparecida do Mundo Novo? Sob esse viés, utilizou-se uma metodologia baseada em um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores, professores, alunos e familiares, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas escolares.

A pesquisa de Gusmão (2017), ao pensar os desafios da equidade na gestão de uma escola rural em Montes Claros-MG, pôde concluir que uma escola no campo deve proporcionar uma educação que permita aos indivíduos construir condições para uma vida digna, valorizando a identidade, a cultura e os saberes locais. Para isso, é essencial que a gestão escolar compreenda seu papel dentro desse contexto e promova práticas pedagógicas e curriculares alinhadas às necessidades da comunidade, defendendo assim uma gestão democrática que não apenas incentive a participação de todos os envolvidos, mas também

reconheça a educação de qualidade como uma responsabilidade coletiva, capaz de fortalecer a autonomia e a identidade das escolas rurais.

No que diz respeito ao estudo "**Gestão Democrática e Educação no campo: uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá**", de Alain Roel Rodrigues dos Santos (2017), foi examinada a implantação da gestão democrática na Escola Municipal Acre, verificando sua aderência tanto à LDBEN 9394/96 como à legislação estadual, analisando a participação da comunidade escolar na administração da unidade. Com isso, o pesquisador elaborou algumas questões como:

1. Quais ações podem ser desenvolvidas no ambiente escolar para caracterizar uma gestão democrática?
2. Quais são as perspectivas da equipe gestora, dos docentes e da comunidade em relação a esse modelo de gestão?
3. Além disso, quais instrumentos são necessários para sua implementação e quais desafios envolvem esse processo?

Assim, por meio de questionários semiestruturados aplicados a gestores, professores e conselheiros, o trabalho buscou identificar desafios e perspectivas dessa gestão participativa. Santos (2017) pôde concluir que a instituição demonstra esforços em consolidar uma gestão democrática, apesar das diretrizes centralizadas impostas pelo executivo municipal. A equipe administrativa e pedagógica busca estratégias para ampliar a participação da comunidade no processo decisório, mas ainda enfrenta desafios estruturais para garantir a autonomia necessária ao pleno exercício da gestão participativa.

A pesquisadora Marília das Graças Nascimento Maruyama (2008), em sua dissertação intitulada: "**Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004**", buscou compreender como se deu a democratização da gestão escolar no recorte temporal estipulado. A sua dissertação se questionou, buscando entender:

1. Quais elementos conferem identidade às escolas do campo?
2. De que forma os movimentos sociais influenciam e contribuem para a formulação de políticas educacionais?
3. Quais foram os princípios, concepções e valores que orientaram o processo de democratização da educação no município de Uberlândia entre 2001 e 2004?

Para tanto, a construção dos dados da pesquisa se deu através de entrevistas semiestruturadas e questionários. É importante mencionar que, em um dado momento, a

pesquisa buscou destacar o papel dos movimentos sociais na formulação das políticas educacionais para o campo. Assim, a pesquisa elucidou para a necessidade de um modelo pedagógico que respeitasse e valorizasse a cultura campestre, de modo que permitisse formar cidadãos conscientes e integrados ao mundo sem que precisem renunciar à sua cultura. Ainda sob esse viés, enfatizou que a gestão democrática só se torna efetiva quando há um diálogo contínuo entre educadores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar, possibilitando transformações reais na realidade rural.

A dissertação "**Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas**", de Iorim Rodrigues da Silva (2014), focou na percepção dos professores sobre o PPP como instrumento de gestão democrática. A pesquisa de campo problematizou a temática levantando as seguintes questões:

1. Como os professores percebem a gestão democrática a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?
2. Eles reconhecem o PPP como um instrumento fundamental para a consolidação da gestão democrática?
3. A elaboração e a avaliação do PPP são vistas pelos docentes como ferramentas que fortalecem essa gestão?
4. Na visão dos professores, a participação no processo de construção do PPP contribui para a efetivação da gestão democrática?

Desse modo, o trabalho se utilizou de questionários e análise documental para compreender a participação docente nesse processo, sendo realizada no contexto de uma escola do campo de Rondonópolis-MT. Silva (2014) nos revela que, apesar dos professores reconhecerem tanto a importância do PPP como a participação de todos e todas na construção dele, mesmo conscientes ainda há dificuldades na implementação de práticas participativas. O estudo sugere que a consolidação Projeto Político Pedagógico como ferramenta de democratização depende de políticas públicas mais eficazes e de maior envolvimento da comunidade escolar.

No trabalho "**Desafios da gestão democrática na Escola Municipal Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguete em Barra de São Francisco – ES**", a pesquisadora Daniele Moura Rosa (2021) buscou identificar os desafios e os avanços na gestão da escola em questão. No que diz respeito à metodologia, devido às restrições impostas pela pandemia

de Covid-19, a pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, impossibilitando a coleta de dados presenciais.

Desse modo, por meio da análise de documentos, a autora conseguiu evidenciar as possibilidades e os percalços dessa modalidade de gestão no contexto da escola do campo estudada. A pesquisadora Rosa (2021) concluiu que, na escola em questão, a gestão democrática ainda está em processo de construção, relatando que há indícios de ações democráticas, mas ainda de forma muito incipiente e pontual. Embora haja avanços, persistem desafios a serem enfrentados para fortalecer a participação coletiva e consolidar um modelo de gestão mais inclusivo e eficiente.

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin (2017) levantou a seguinte questão: quais são os desafios e as oportunidades da gestão colaborativa e das práticas pedagógicas no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa? De forma que desenvolveu sua dissertação: **"Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular"**. Desse modo, ela buscou analisar os limites e potencialidades da gestão colaborativa em uma escola do campo. A pesquisa se utilizou de uma abordagem interpretativa, com aplicação de questionários, análise documental e observação participante, envolvendo estudantes, diretores e professores, na perspectiva de refletir sobre a qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Perin (2017), em sua dissertação, compreendeu que a gestão colaborativa na escola lócus se mostrou um elemento central para o aprimoramento das práticas educacionais, especialmente com a introdução do Ensino Médio Politécnico. A experiência revelou que a participação ativa dos educadores e estudantes no planejamento e na implementação das atividades pedagógicas contribuiu significativamente para um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Na pesquisa **"Escolas do campo no Município de São Luis do Curu: limites e desafios da gestão democrática"**, de Antônio Braz Teixeira (2019), investigou a gestão escolar em duas escolas rurais do município cearense estudado. Nisso, ele indagou: as escolas do campo (da comunidade estudada) estão alinhadas com as diretrizes das leis educacionais referentes à Gestão Democrática da Escola Pública? Assim, o pesquisador desenvolveu inicialmente uma pesquisa documental examinando se as instituições contempladas pela pesquisa seguiram as diretrizes da gestão democrática e se consideraram as especificidades da Educação do Campo na formulação de seus PPPs.

Teixeira (2019), ao desenvolver a pesquisa no lócus delimitado, pôde evidenciar que a escola tem alguns indícios de gestão democrática, porém em situações pontuais, mas, ao analisar os Projetos Político-Pedagógicos, percebeu que eles não contemplam plenamente a gestão democrática. A pesquisa informa que isso ocorre devido a fatores históricos e socioculturais que acabaram por influenciar na ausência da participação da comunidade na construção PPP, o que compromete a efetivação de uma educação que atenda às especificidades do campo.

Thaise Vieira de Araújo (2015), na sua pesquisa: "**Educação infantil do campo e gestores educacionais**", buscou compreender como gestores de Ribeirão Preto/SP percebem e organizam o atendimento às crianças da educação infantil no campo. Metodologicamente, a pesquisa de campo desenvolveu seus dados por meio de questionários e entrevistas, contando com a participação de secretarias de educação, diretores e coordenadores pedagógicos.

Araújo (2015) indicou que, embora haja oferta da pré-escola para crianças da zona rural, a prioridade é para crianças de 4 a 5 anos, sendo a maior parte do atendimento concentrado em áreas urbanas, principalmente para alunos de 0 a 3 anos, que não é ofertado zona rural, sendo necessário se deslocarem para a cidade. Foi evidenciado que as escolas não são fundamentadas em legislações específicas da educação do campo e que, embora haja formação continuada, poucos municípios oferecem capacitação específica para essa realidade. A autora destacou que muitas escolas rurais carecem de autonomia administrativa e há uma preferência em fazer o transporte escolar para a cidade do que fazer investimentos locais. Ainda sob esse viés, a pesquisa revela a necessidade de maior investimento na estruturação de escolas no campo, além de uma gestão que valorize a cultura local e ofereça condições adequadas para a permanência das crianças na própria comunidade.

Já a pesquisadora Cristina Scaglioni Peres (2015), em sua dissertação "**Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes: um estudo de caso**", analisou o impacto da reestruturação curricular na prática docente em uma escola rural de Canguçu-RS. Nessa perspectiva, ela desenvolve duas problemáticas principais, sendo elas:

1. Quais mudanças estão ocorrendo no contexto da pesquisa em decorrência da reestruturação curricular do Ensino Médio, com a implementação da política pública do Ensino Médio Politécnico pela Seduc-RS?
2. Até que ponto as políticas públicas implementadas pelo Estado do Rio Grande do Sul podem contribuir para a melhoria do sistema público da rede estadual de Ensino Médio?

Para tanto, a pesquisa promoveu entrevistas semiestruturadas com três professores, investigando as mudanças promovidas pela política pública de Ensino Médio Politécnico. Assim, a pesquisadora e gestora Peres (2015) – n período da pesquisa –, segundo estudo de caso desenvolvido, pôde concluir que o projeto apresenta um potencial significativo, mas sua implementação verticalizada esbarrou em desafios administrativos e estruturais. O estudo destaca que a falta de escuta ativa dos professores e a desconsideração das condições das escolas comprometeram a eficácia do modelo, evidenciando a importância de uma gestão mais alinhada às necessidades da realidade escolar.

Na tese **"Da mandioca à farinhada: aproximações e distanciamentos entre Educação do Campo e Gestão Escolar no Território Sertão Produtivo-BA"**, a pesquisadora Priscila Teixeira da Silva (2021) analisou a influência da gestão escolar na institucionalização da Educação do Campo. O locus da pesquisa é compreender uma região formada por dezenove municípios. A pesquisa envolveu 47 participantes, dentre eles: professores, coordenadores, gestores e representantes da Secretaria de Educação. O trabalho também se utilizou de questionários e ciclos de estudos temáticos.

Nisso, Silva (2021) destacou diversos desafios na gestão escolar no contexto campesino, incluindo precariedade das condições de trabalho, baixa participação da comunidade, dificuldades estruturais, baixos salários, inexperiência de quem assume a gestão, indicação política e várias outras. Todas essas questões se tornam empecilho para se construir uma gestão escolar voltada e pensada para a realidade das escolas do campo. O estudo reforça que, para fortalecer a educação do campo, é essencial garantir suporte material, formação específica para gestores e maior conexão com a realidade local.

A dissertação **"Gestão da Educação Especial no Campo: Atuações no Município de Bela Vista/MS"**, de Roseane Arce Romeiro (2023), examinou como a gestão educacional e escolar atua para garantir a escolarização de estudantes camponeses da Educação Especial em Bela Vista/MS. A metodologia foi desenvolvida mediante entrevistas semiestruturadas com gestores municipais e escolares, tecendo discussões pertinentes sobre políticas inclusivas no contexto campesino.

Romeiro (2023), em sua pesquisa, pôde evidenciar que o objeto de estudo enfrenta desigualdades significativas em comparação ao contexto urbano. A pesquisa aponta que a ausência de infraestrutura acessível e a falta de atualização dos Projetos Político-Pedagógicos dificultam a inclusão de estudantes. Diante do que foi apresentado, o pesquisador sugere,

assim, uma reformulação das políticas educacionais com o intuito de garantir uma maior equidade no atendimento desses alunos.

Por fim, **"Gira...Gira...Girassol: movimentos de construção de diretrizes curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS"**, de Elke Quiliao de Oliveira (2021), propôs diretrizes curriculares para a Educação do Campo no município. O estudo de caso adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e representantes da Secretaria Municipal de Educação, assim podendo analisar as políticas educacionais vigentes e buscando consolidar uma política pública local.

Sob esse viés, Oliveira (2021) conseguiu demonstrar que há certa fragilidade nas políticas públicas voltadas à educação do campo. A pesquisa enfatizou a necessidade de diretrizes específicas que contemplem as particularidades das comunidades rurais, promovendo uma gestão mais comprometida com a valorização do ensino no campo. Como resultado, foi proposta uma Minuta de Diretrizes Curriculares para nortear futuras políticas educacionais municipais.

Assim, podemos desenvolver um panorama geral das pesquisas que foram analisadas para a construção desse estado do conhecimento. Como já supracitado, o intuito de apresentar tais informações teve como objetivo mostrar o contexto e a perspectiva que cada trabalho se propôs a trabalhar, evidenciando os seus respectivos resultados. A seguir, serão apresentadas algumas considerações sobre o panorama geral das pesquisas estudadas, de forma que venha a justificar a necessidade de se desenvolver o presente trabalho, bem como sua autenticidade.

1.4.3 Autenticidade e ineditismo da pesquisa

Diante dos trabalhos analisados, foi possível perceber que a pesquisa revela que ainda há poucas produções que tratam a Gestão Escolar e a Educação do Campo concomitantemente. As produções são relativamente recentes, iniciadas em 2008 e elaboradas até o ano de 2023, o que evidencia ser um tema que apresenta muitas possibilidades de pesquisas. As produções contemplam a maioria das regiões do Brasil com exceção da região Norte, apesar de duas das pesquisas tratarem de um estudo de campo no Pará e outro do Amapá, mas os programas em que foram publicadas as pesquisas eram de outra região.

Ao ser definida a temática de pano de fundo (gestão escolar e educação do campo), houve vários objetos de estudos relacionados à proposta, como: políticas educacionais, PPP, legislações municipais, direito à educação, acesso e permanência, inclusão e práticas pedagógicas. No que diz respeito à metodologia, predomina a pesquisa de campo e, nas técnicas de coleta de dados, houve uma predominância, sendo valorizadas as entrevistas semiaberta, análise documental e questionário.

Os principais resultados dos estudos pesquisados apontam para a necessidade de uma gestão educacional democrática que esteja atenta às necessidades de toda a comunidade escolar, e que o gestor possa permitir o protagonismo de todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Já relacionado à educação do campo, surge uma conclusão de que o seu contexto necessita de um ensino que contemple o contexto das escolas do campo bem como dos sujeitos que são oriundos deles, contando com metodologias específicas, professores capacitados e políticas públicas que venham a garantir uma educação de qualidade para os povos do campo.

Ao fazer uma análise minuciosa das pesquisas, foi possível perceber que nenhuma delas tratava dos impactos dos docentes que tiveram a experiência de transitar da sala de aula para a gestão e da gestão para a sala de aula. Desse modo, podemos perceber que a pesquisa que está sendo desenvolvida tem ineditismo por estar trabalhando uma temática que envolve a gestão escolar e a educação do campo, não sendo desenvolvido nenhum estudo sobre a proposta supracitada.

Vale considerar que, além do ineditismo, há também sua autenticidade, contando com características que lhes são próprias, considerando tanto as vivências e as relações do pesquisador, apresentada no primeiro capítulo, bem como o lócus da pesquisa e os sujeitos que participaram, de forma que cada um pode contribuir com suas subjetividades. Assim, o intuito deste capítulo foi evidenciar o ineditismo e a autenticidade desta pesquisa, bem como sua relevância para a comunidade científica. Logo mais, será apresentado o referencial teórico da pesquisa, que será de extrema importância para compreender as principais discussões ao longo do trabalho.

2 O QUE AS LEGISLAÇÕES FEDERAIS VERSAM SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL?

O estudo das Constituições Federais que vigoraram no Brasil é fundamental para compreender o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no país. A educação, enquanto direito social e dever do Estado, teve suas bases legais e diretrizes estabelecidas ao longo das diversas Constituições brasileiras, refletindo as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas no país. A seguir, apresenta-se um referencial teórico que se inicia com discussões sobre a educação no Brasil Colônia e logo mais detalhado sobre o contexto histórico das Constituições Federais do Brasil, com foco nas leis que abordaram a educação.

2.1 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO BRASIL COLÔNIA

A educação no Brasil Colônia, longe de ser um sistema unificado e abrangente, foi uma construção complexa e fragmentada, profundamente moldada pela influência da Companhia de Jesus. A chegada dos jesuítas em 1549, com a missão de evangelizar os povos indígenas, marcou o início de uma pedagogia que se tornaria o pilar do ensino por mais de dois séculos. Para Dermeval Saviani, em sua obra "História das Ideias Pedagógicas no

Brasil", essa educação inicial foi, sobretudo, uma "pedagogia de combate" (Saviani, 2008, p. 25), voltada para a defesa da fé católica e a consolidação do poder português na nova terra.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (Raymundo, 1998, p. 43)

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia (Luzuriaga, 1975, p. 118-119).

A chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, não pode ser compreendida apenas como um evento de caráter religioso, mas sim como um resultado de interesses políticos e estratégicos da Coroa de Portugal e do Papado. A Ordem, nesse sentido, se estabeleceu como um elo entre o poder leigo e a fé cristã, defendendo as fronteiras e organizando o trabalho na nova terra. Inicialmente, a principal missão dos jesuítas não era a educação, mas sim a confissão, a pregação e a catequização.

O papel dos jesuítas era, portanto, duplo: catequizar os indígenas, adaptando-os aos costumes europeus e à religião cristã, e educar a elite colonial. Essa dualidade refletia a rígida hierarquia social da colônia, onde a instrução formal era um privilégio de poucos. Para os indígenas, a educação era centrada na catequese e na aprendizagem de ofícios, com a finalidade de inseri-los no projeto colonial. Já para os filhos dos colonos ricos, os jesuítas criaram os famosos colégios, que se tornaram os centros intelectuais da colônia.

Nesses colégios, a educação era rigorosa e metódica, baseada no *Ratio Studiorum*, um manual pedagógico publicado em 1599. Esse documento detalhado organizava o ensino em diferentes níveis e disciplinas, com um currículo que valorizava as humanidades, o latim, a retórica e a filosofia. O objetivo era formar uma "classe dirigente" (Saviani, 2008, p. 25) capaz de ocupar cargos eclesiásticos, administrativos e políticos, garantindo a continuidade da ordem social e religiosa.

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*, foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas

pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. (Borges; Sambugari, 2019, p.6)

O caráter detalhado do Ratio Studiorum o transformava em um instrumento de controle pedagógico, garantindo que a metodologia e o currículo fossem uniformes em todos os colégios jesuítas. Ao padronizar o ensino, a Companhia de Jesus assegurava que a formação de seus alunos, tanto na colônia quanto na metrópole, estivesse alinhada com os valores da Igreja e os objetivos da Coroa, o que reforçava seu papel central na evangelização e na manutenção da ordem social.

No que diz respeito a sua metodologia o Ratio Studiorum, como aponta Ghiselli (2010), era pautada na disciplina, na memorização e na competição. Os alunos eram submetidos a uma rotina de estudos intensiva, com repetições constantes e disputas retóricas para fixar o conhecimento. A autoridade do professor era inquestionável e a disciplina severa, muitas vezes com o uso de castigos físicos, era vista como essencial para a formação moral e intelectual dos jovens. O método, embora considerado avançado para a época, tinha como principal meta a formação de homens fiéis à Igreja e à Coroa.

Entretanto, esse modelo educacional, que perdurou por mais de 200 anos, sofreu um duro golpe em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil por ordem do Marquês de Pombal. Essa medida, motivada por uma série de conflitos políticos e econômicos entre a Coroa e a Companhia de Jesus, deixou um vácuo no sistema educacional. Segundo Saviani (2008, p. 77), a saída dos jesuítas representou a "destruição de todo o sistema educacional" que a colônia conhecia, pois não havia uma alternativa imediata para substituí-lo.

[...] a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários forma, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura. (Azevedo, 1976, p. 61)

Com a expulsão dos jesuítas, Pombal iniciou as Reformas Pombalinas, com o objetivo de secularizar o ensino e transferir o controle da educação para o Estado. Influenciado pelas ideias iluministas, ele pretendia criar uma educação mais pragmática e alinhada aos interesses do mercantilismo português. A solução foi a criação das "aulas régias", onde professores leigos, contratados pela Coroa, ensinavam disciplinas como latim, grego e filosofia (Maciel; Shigunov Neto, 2007). No entanto, a implementação dessas reformas foi caótica e ineficiente.

Nisto, as aulas régias não conseguiram replicar a organização e a abrangência do sistema jesuítico. A falta de professores qualificados, de material didático e de financiamento adequado transformou as reformas em um projeto de difícil execução. A educação pública e de massa, tão desejada por alguns pensadores da época, não se concretizou. A ausência de um sistema estruturado e a persistência da desigualdade social mantiveram a educação como um privilégio.

O ensino, que já era restrito, tornou-se ainda mais fragmentado e desorganizado. Os filhos dos mais abastados continuaram a ser enviados para estudar na Europa, principalmente em Coimbra, a única universidade do Império Português. Já para a maioria da população, incluindo os escravizados e os homens livres pobres, a educação formal era um sonho distante. A escolarização, quando acontecia, era precária e limitada a algumas habilidades básicas, como ler e escrever, para poucos indivíduos.

A ausência de uma política educacional estatal, a concentração do ensino nas mãos de uma ordem religiosa e a exclusividade da educação para a elite deixaram marcas profundas no desenvolvimento do país. A falta de investimento e de uma visão de longo prazo para a educação, em grande parte da história colonial, contribuiu para a perpetuação de um sistema de ensino desigual e ineficaz.

Apesar de todas as críticas, a atuação jesuítica não pode ser ignorada, pois, por mais de dois séculos, foi a única a oferecer um modelo educacional minimamente organizado. No entanto, a sua finalidade, que era a de catequese e a formação de uma elite colonial, perpetuou a desigualdade social. A expulsão dos jesuítas, por sua vez, abriu caminho para uma nova forma de pensar a educação, mas a transição foi tão desorganizada que a educação brasileira demoraria ainda muitos anos para se reestruturar.

A herança desse período é complexa. De um lado, a tentativa de instituir uma educação pública e laica, embora falha, plantou as sementes para futuras discussões sobre o papel do Estado na educação. De outro, a exclusividade e a desigualdade do ensino colonial deixaram um legado que se manifesta em nossos dias, com a persistência de problemas estruturais e a dificuldade de garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos.

Em suma, a educação no Brasil Colônia foi um processo de colonização e de formação de uma elite, onde a evangelização e o controle social eram os principais objetivos. A complexa interação entre a pedagogia jesuítica, as reformas pombalinas e a estrutura social da época construíram um modelo de ensino que, embora importante para a história, não serviu para a maioria da população. No próximo subtópico, faremos uma análise da

Constituição de 1824, a primeira do Brasil Império. Discutiremos o contexto histórico que levou à sua promulgação e como o documento abordou, de forma pioneira, a questão da educação no país.

2.2 CONSTITUIÇÃO DE 1824: O INÍCIO DO BRASIL IMPÉRIO

Anteriormente, vimos um pouco sobre a educação no período do Brasil Colônia, que foi marcada pela forte influência da Companhia de Jesus. Durante séculos, a pedagogia jesuíta, regida pelo *Ratio Studiorum*, moldou o ensino, que era focado na catequese e na formação de uma elite colonial. A expulsão dos jesuítas em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, desmantelou esse sistema e deu início a um período de desorganização, com as aulas régias incapazes de preencher o vazio educacional deixado pela Ordem.

Antes de iniciarmos as discussões sobre a Constituição de 1824, é importante compreendermos o contexto e o hiato entre as reformas pombalinas e a promulgação da primeira constituição do Brasil. Esse período, que se estendeu até o início do século XIX, foi marcado pela falta de um sistema educacional coeso. As aulas régias, embora tivessem a intenção de laicizar o ensino, falharam em criar uma estrutura funcional, pois enfrentaram a escassez de professores, a falta de financiamento e o desinteresse da elite em universalizar o ensino.

O fim desse hiato e o início de uma nova era para o Brasil foram desencadeados por eventos na Europa. A perseguição de Napoleão Bonaparte, que havia imposto o Bloqueio Continental contra a Inglaterra, colocou a monarquia portuguesa em uma posição insustentável. Para não se submeter à França, o príncipe regente D. João, com o apoio dos ingleses, tomou a decisão estratégica de transferir toda a corte para a colônia. A chegada da família real ao Brasil, em 1808, foi um evento de grande impacto, elevando o status da colônia e transformando o Rio de Janeiro na capital de um império em exílio.

A presença da corte no Brasil exigiu a criação de uma infraestrutura para atender às suas necessidades. Nesse período, foram abertas instituições de ensino superior e técnico, como a Academia Real Militar e as Escolas de Cirurgia da Bahia e do Rio de Janeiro. Embora cruciais para a formação da nova elite administrativa e técnica do reino, essas instituições não representavam um avanço para a educação básica. O ensino primário e secundário continuou negligenciado, mantendo o acesso ao conhecimento como um privilégio de poucos e reforçando a desigualdade educacional herdada da colônia.

Esse processo de transformação culminou com a Independência do Brasil em 1822. O novo país, agora uma monarquia constitucional, precisava de uma estrutura legal para se firmar. A educação, que até então havia sido tratada de forma fragmentada, passaria a ser debatida em um nível nacional. É nesse cenário de transição, onde o Brasil buscava sua identidade como nação, que a Constituição de 1824 se torna um marco, pois é nela que, pela primeira vez, a educação é oficialmente reconhecida como uma responsabilidade do Estado, inaugurando uma nova era de discussões sobre o ensino no país.

A Constituição de 1824 foi outorgada por Dom Pedro I, sendo a primeira Constituição a entrar em vigor no Brasil, que se prolongou durante o período do Império. A Carta Magna surge logo após a Proclamação da Independência em 1822, pois agora seria necessário um ordenamento que pudesse organizar o Estado. Apesar do imperador instituir uma assembleia constituinte em 1823 com o intuito de pensar em uma constituição, foi dissolvida por ele mesmo, pois anulou qualquer constituição que tirasse seu poder, de forma que institui quatro poderes: o Executivo, o Judiciário, o Legislativo e o Moderador (concedia ao imperador poder supremo da nação e sobre os demais poderes).

A Constituição de 1824 foi marcada pelo centralismo administrativo e político, conservando o imperador como chefe supremo, por meio do Poder Moderador, da monarquia hereditária e do padroado (relação íntima entre Estado e religião, mas com a predominância do Estado). É importante destacar que foi a Constituição que vigorou por 67 anos, sendo a que mais durou (Almeida; Bottizini, 2015).

Assim, no Artigo 179 da Constituição de 1824 representa o marco inicial da legislação educacional brasileira. Ao garantir os Direitos Cívicos e Políticos da nova nação, o documento reconheceu, de forma inédita, a educação como uma responsabilidade do Estado. Essa provisão buscava estabelecer as bases para um sistema de ensino que deveria abranger a instrução primária e, em um nível mais avançado, a criação de colégios e universidades.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824)

Nisto, podemos perceber de fato que a Carta Magna trouxe os primeiros marcos legais relacionados à educação, mas de maneira muito limitada e elitista. Segundo Cury (2002, p. 35), "a educação na Constituição de 1824 era tratada de forma superficial, refletindo a estrutura social da época, que privilegiava as elites e excluía a maioria da população de

qualquer acesso à instrução formal". É importante compreender que a educação era entendida como um privilégio restrito às classes dominantes, e o ensino primário gratuito era garantido apenas às pessoas que eram consideradas cidadãos brasileiros.

À época da Independência, por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação como também não eram considerados cidadãos. Se a isso juntarmos as mulheres, que, pela concepção organicista da época, se limitavam a uma cidadania passiva, então o universo dos não cidadãos ou cidadãos imperfeitos sobe consideravelmente (Cury, 2014, p. 25).

Apesar de a Constituição de 1824 ter proclamado a educação primária como um direito, é fundamental analisar a letra da lei à luz da realidade social do Brasil Império. O conceito de "cidadão" era extremamente restrito e não incluía a maioria da população, como os escravizados e as camadas mais pobres. Além disso, as mulheres eram excluídas de forma sistêmica, limitando o universo dos que poderiam, de fato, usufruir dos direitos, incluída à educação. Essa exclusão socioétnica e de gênero demonstra que a promessa constitucional de ensino gratuito para todos estava longe de ser uma prática, pois a própria estrutura social impedia que grande parte da população fosse sequer reconhecida como cidadã.

Embora o documento tenha estabelecido a "instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos" (Saviani, 2008, p. 142), o que marcou uma ruptura simbólica com o monopólio jesuítico, sua aplicação prática foi gravemente limitada. Saviani (2008) argumenta que a Constituição foi um avanço no papel, mas que a materialização de um sistema de ensino para todos não se concretizou. A educação passou a ser um "problema de Estado", mas de forma incipiente, pois o aparelho estatal para colocar essa promessa em prática era precário, refletindo o desinteresse da elite em universalizar o ensino para as massas.

Essa contradição central evidenciou o caráter liberal e elitista do Império, onde a noção de cidadão era restrita. Como aponta Saviani (2008, p. 143), o liberalismo da época "não era um liberalismo de massas, mas um liberalismo de elites, voltado para os seus próprios interesses". A exclusão dos escravizados, das mulheres e das camadas mais pobres da população demonstra que o acesso à educação era contraditório. Desse modo, a Constituição de 1824, embora tenha plantado a semente da legislação educacional, reforçou a desigualdade social, deixando um legado de exclusão que ecoaria por toda a história da educação brasileira.

Em síntese, a Constituição de 1824 mesmo sendo um marco na legislação educacional brasileira foi mais simbólica do que efetiva. Suas promessas de universalização e gratuidade do ensino esbarraram nas contradições de uma sociedade escravocrata e elitista. O

documento, portanto, plantou a semente de um debate que seguiria pelos anos seguintes, mas não conseguiu alterar a realidade de uma educação restrita a poucos. No próximo subtópico, analisaremos a Constituição de 1891, a primeira do período republicano, para compreendermos como as ideias de laicidade e descentralização do ensino impactaram a educação brasileira.

2.3 CONSTITUIÇÃO DE 1891: A PRIMEIRA CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA

Anteriormente, vimos que a Constituição de 1824 marcou a primeira tentativa do Brasil de legislar sobre a educação, prometendo a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, o texto da lei, embora progressista em sua letra, chocou-se com a realidade de uma sociedade hierárquica e escravocrata. Nisto, o liberalismo do Império era elitista, e o conceito de "cidadão" era restrito, excluindo a maioria da população e inviabilizando a universalização do ensino (Saviani 2008). Desse modo, o Império perpetuou um modelo educacional exclusivo, onde o acesso ao conhecimento era um privilégio reservado a poucos, deixando a educação básica de lado.

Vale salientar que antes de nos aprofundarmos na Constituição de 1891, é crucial compreender os eventos que a antecederam e o contexto em que ela foi promulgada. Inicialmente, houve um longo período que se seguiu até a Proclamação da República que foi um hiato de desorganização e desigualdade educacional. Em 1834 foi promulgada uma lei que delegou a responsabilidade do ensino às províncias, aprofundando as desigualdades regionais. O governo imperial, por sua vez, dedicou-se à formação da elite, como evidenciado pela criação do Colégio Pedro II e de cursos superiores, enquanto a educação básica permanecia negligenciada. Para Romanelli (1986), essa política de abandono é a principal herança do período, em que a educação era vista como um favor, e não como um direito universal.

Logo a seguir temos a queda da Monarquia que culminou na Proclamação da República em 1889. De forma contextual, o declínio do Império foi um processo gradual impulsionado por uma série de acontecimentos que desgastaram as bases de sustentação da monarquia. Um desses foi a Guerra do Paraguai (1864-1870) sendo um ponto de virada, pois o Exército, após a vitória, emergiu fortalecido, organizado e consciente da sua força política, que agora passou a questionando a autoridade imperial.

Simultaneamente aos acontecimentos anteriores, a Proclamação da Lei Áurea, em 1888, também desencadeou uma reação de descontentamento por parte da elite agrária,

sobretudo os cafeicultores do Sudeste. Ao ser abolida a escravidão sem oferecer qualquer tipo de compensação financeira pela perda de sua mão de obra, o grupo em questão se sentiu traído pelo governo monárquico. Somado a isso ainda houve um conflito com a Igreja Católica, que enfraqueceu ainda mais os laços tradicionais que sustentavam o regime monárquico

Assim, esses três principais momentos arquitetou um golpe político que visava atender aos interesses dos militares e da elite agrária. O novo regime republicano precisou consolidar seu poder e, para isso, buscou romper com as instituições do Império, incluindo a monarquia e o regime religioso oficial. Esse foi o cenário que levou à promulgação da Constituição de 1891, um documento que, inspirado nos ideais liberais e no modelo federativo dos Estados Unidos, prometia uma nova organização para o Estado e, por consequência, para a educação brasileira.

Em 1891, entra em vigor a segunda Constituição Federal que “inaugura o lugar de primeira da República dos Estados Unidos do Brasil e, desta vez, promulgada pelo Poder Constituinte” (ibidem, p.63). Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição marcou a transição do regime monárquico para o republicano, introduzindo mudanças significativas tanto na organização do Estado, como na administração, descentralizando e concedendo a eles mais autonomia.

Nesse momento, temos a instituição do Estado Federativo, com a delimitação do território nacional em estados, municípios e poder federal, de forma que cada um tem certa autonomia de organizar o seu território, bem como escolher seus representantes. Nisso, temos instituído o voto aberto para homens a partir de 21 anos e alfabetizados. Houve também a definição de um Estado laico, desvinculando-se da igreja, que ficou marcada pelo casamento civil.

Vale mencionar que o voto aberto era caracterizado por o eleitor anunciar, de forma pública, em quem votaria, de forma que favorecia a conservação da política oligárquica por meio da manipulação dos votos por troca de favores e alianças entre os grandes fazendeiros conhecidos por coronéis, responsáveis pelas mobilizações eleitorais, e os governadores, ação que ficou conhecida como voto de cabresto (1889–1930), sistema esse que sustentou a República Velha (Cotrim, 2005).

Dentro desse contexto, conhecido como a política das oligarquias, houve a sustentação e a manutenção de uma política que ficou conhecida como a política café com leite, que consistia em acordos políticos entre o Partido Republicano Mineiro (PRM) e Partido

Republicano Paulista (PRP), que até então eram os Estados que geravam a maior fatia da economia para o Brasil, por meio do cultivo do café, e Minas Gerais café e leite, de forma que havia uma manipulação eleitoral, por meio do coronelismo, prática que alternava na presidência ora um representante paulista, ora um mineiro, conservando o poder nacional nas mãos dos oligarcas cafeeiros desses dois Estados (Viscardi, 2012).

Todo esse engessamento político gerou uma revolta na população. Em 1930, houve uma revolução promovida por todos aqueles que não aceitavam mais a política que estava sendo estabelecida na época, que ia desde as camadas populares como os políticos que não aceitavam o domínio dos estados de São Paulo e Minas Gerais no poder, pondo um fim na política café com leite.

Mesmo diante de todo esse contexto a subsequente CF de 1891 trouxe um novo paradigma para a educação brasileira, marcado pela laicidade do ensino. Essa ruptura com o modelo religioso do Império não foi um processo simples, mas o resultado de um intenso debate. Segundo Cecchetti e Santos (2022):

Ao observarmos que a proposta de ensino leigo foi aprovada pela Constituinte, sob a forma do parágrafo sexto do artigo 72 da primeira Constituição da República, inferimos que tal feito constituiu uma iniciativa pessoal de Rui Barbosa, recuperando os argumentos contidos no parecer de 1883, no qual ele se posicionou a favor da “leigalidade do ensino”, fazendo referência ao modelo estadunidense. Isso porque, segundo seu entendimento, nas escolas daquele país prevalecia a liberdade religiosa, pois o ensino de religião era facultativo a todas as crenças; era oferecido no próprio estabelecimento escolar, mas fora dos horários normais das demais matérias. Tratava-se de uma perspectiva que valorizava a formação religiosa dos estudantes, sem conotações radicais de cunho anticlerical ou antirreligioso, tal como ocorria na França. (Cecchetti e Santos, 2022, p.10)

Vimos acima a figura de Ruy Barbosa, jurista, jornalista e político e uma das figuras intelectuais e políticas mais influentes na transição do Brasil para a República, que foi importante para a consolidação de um novo modelo educacional. A sua importância se manifestou na defesa da laicidade do ensino, inspirado pelo modelo dos Estados Unidos, sugeria uma educação pública isenta de dogmas religiosos. Nisto, prevaleceu na Carta magna de 1891, o ensino de religião de forma facultativa e fora do horário regular, na busca de uma formação religiosa de maneira tolerante e não-impositiva.

Vinculado a isso, além de instituir a “leigalidade do ensino” e delegou-se também a responsabilidade de organização da educação por Estado, mas não estabeleceu diretrizes que fossem claras de como deveria ser organizada e até mesmo financiada. Ainda nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 58) observa que “a ausência de uma orientação federal para a educação no Brasil republicano permitiu que fossem consolidadas profundas desigualdades

regionais, uma vez que cada estado definia suas políticas educacionais de acordo com suas capacidades e interesses, sem qualquer compromisso com uma visão nacional".

Assim, a ausência de uma diretriz educacional nacional acabou por resultar em uma grande disparidade regional, pois, mesmo havendo uma maior autonomia para os Estados, não foi desenvolvido nenhum plano nacional de educação e nem de financiamento. Na sequência, trataremos da Constituição de 1934 e do cenário histórico que a moldou, um período de reconfiguração profunda das estruturas de poder no Brasil. A ascensão de Getúlio Vargas ao governo rompeu com as bases da chamada República Velha, instaurando um modelo político mais centralizador, no qual a educação começou a ganhar mais atenção para a formação da identidade nacional e para o fortalecimento do projeto de modernização do país.

2.4 CONSTITUIÇÃO DE 1934: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL

No tópico anterior, examinamos como a Constituição de 1891 inaugurou um novo modelo educacional, rompendo com a tradição imperial. A República Velha estabeleceu o Estado laico, separando a educação da Igreja e inserindo o princípio do ensino leigo nos estabelecimentos públicos. Além disso, o novo regime, ao adotar o federalismo, transferiu a responsabilidade pelo ensino primário para os estados, o que, na prática, acentuou as desigualdades regionais. O ensino, embora livre de dogmas religiosos, continuou elitista e descentralizado, sem um projeto nacional que garantisse a universalização da instrução.

Essa estrutura política e educacional, no entanto, entrou em crise nas décadas seguintes. Havia uma insatisfação com a "República do Café com Leite", marcada pela alternância de poder entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. A burguesia industrial emergente, o Exército e as classes médias urbanas buscavam uma maior participação política e por reformas sociais que superassem as limitações do governo até então vigente. Foi nesse ambiente de tensões que os moldes da República Velha foi se caminhando para o seu fim, mas preparando o terreno para um novo momento que ficou conhecido como a Era Vargas.

A força motriz para essa transformação foi a Revolução de 1930, um movimento político-militar que levou Getúlio Vargas ao poder. A Revolução marcou o fim da República velha e da política café com leite. Segundo Fraga, Lago e Mourelle (2022)

A Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que encerrou a Primeira República (1889-1930) e levou Getúlio Vargas ao poder. Esse evento histórico recebeu apoio de grupos heterogêneos, como militares, liberais, democratas, líderes

de esquerda e de direita. Tal cooperação plural deu força para a empreitada alcançar êxito, mas gerou dificuldades de consenso sobre os primeiros passos do novo governo estabelecido em 1930. (Fraga; Lago; Mourelle, 2022, p.222)

Diante desse contexto, o novo governo, de caráter centralizador, assumiu uma postura mais intervencionista na economia e educação. O movimento não teve uma base ideológica homogênea, mas uma coalizão de interesses de grupos que já vinham descontentes com o regime anterior. Se por um lado essa empreitada ganhou forças pelo descontentamento desses grupos, por outro, gerou um cenário de instabilidade no novo governo, que enfrentou o desafio em tentar unificar os interesses conflitantes de seus aliados.

No que diz respeito a educação o novo regime passou a encarar a educação como um instrumento fundamental para a construção de uma nação moderna. A partir de então, o Estado brasileiro começaria a formular políticas educacionais com uma perspectiva mais nacional, que viria a se consolidar na nova Constituição.

Concomitante a efervescência política e social no amago da Revolução de 1930, é lançado em 1932 um documento conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Sua publicação apresentava uma crítica ao modelo educacional anterior (República Velha), abordando a elitização da Educação, a fragmentação do Ensino e a influência religiosa, de forma que vinha apresentar a necessidade de se estabelecer um ensino mais democrático e uma reorganização articulada do sistema educacional, com o objetivo de atender as concepções de desenvolvimento do contexto em questão. Sobre o documento em questão Vidal (2013) nos esclarece que o documento:

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. (Vidal, 2013, p.579)

A essência do Manifesto residia na defesa de uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória e de qualidade para todos. Os Pioneiros da Educação Nova acreditavam que a educação era a principal ferramenta para a reconstrução social, com vista a atender ideias de desenvolvimento nacional. Eles propunham uma pedagogia que confrontava o ensino tradicional e os interesses de grupos conservadores que sustentavam a República Velha.

O Manifesto teve forte influência nos debates da Assembleia Constituinte de 1933-1934 que definiram ideais e princípios na formulação da Constituição de 1934, que foi a

primeira a dedicar um capítulo exclusivo à educação. O movimento teve forte oposição, dos grupos católicos que lutava para preservar a tradição moral e religiosa na educação. Segundo Fausto (1995):

A Igreja Católica enfatiza o papel da escola privada, defendia ensino religioso tanto na escola privada quanto na pública – nesse último caso em caráter facultativo e diferenciado segundo sexo. Sob esse aspecto, o pressuposto era de que meninos e meninas deviam receber a educação diferente, pois os destinava-se a cumprir tarefas diversas, na esfera do trabalho e do lar. (Fausto, 1995, p.339)

Nisto, a Igreja Católica defendia uma visão de ensino que privilegiava o papel das instituições privadas, ao mesmo tempo que buscava assegurar o ensino religioso nas escolas e diferenciadas pelo sexo com um currículo diferenciado para cada gênero. Para eles, a educação não poderia ser neutra em relação à fé e a intervenção estatal era vista como uma ameaça aos valores familiares e cristãos.

Assim, a Constituição de 1934 foi promulgada no governo de Getúlio Vargas. Mesmo ficando em vigor por breve tempo, houve uma preocupação em reorganizar o Estado, tanto na economia, buscando fortalecimento agroindustrial, como no social, operando mudanças tão almejadas pela população. Segundo Almeida e Bottizini (2015, p.64)

[...] foi nesta Constituição que se falou em educação, proteção à família, previdência social, legislação trabalhista e, aqui, com garantia e autonomia sindical. Entretanto, ao mesmo tempo em que a Constituição de 1934 trazia elementos liberais, também carregava tendências intervencionistas do Estado na economia, uma clara dubiedade que pouco depois resultou no Estado Novo de Getúlio.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o novo governo precisou equilibrar os interesses heterogêneos das diversas classes que o apoiavam, como já supracitado. Essa postura, caracterizada por uma gestão dual, resultou em inovações na Constituição de 1934 que minaram a influência das oligarquias regionais. Um dos avanços mais significativos foi a criação da justiça eleitoral e a instituição do voto secreto e universal para cidadãos alfabetizados, medidas que, embora não fossem totalmente inclusivas, colaboraram para um sistema político menos fraudulentos.

No que diz respeito à educação, houve um avanço significativo, sendo ela institucionalizada no país. Pela primeira vez, a educação estava sendo reconhecida como um direito social, e o Estado passou a ter uma responsabilidade expressa para promovê-la. Ainda sob esse viés, Aranha (2006, p. 112) destaca que "a Constituição de 1934 marcou um ponto de inflexão na história da educação brasileira ao consagrar a educação como um direito social

e ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário, refletindo uma nova preocupação com a inclusão e a cidadania".

Já adentrando de forma mais específica na letra da lei da CF de 1934 no que diz respeito a educação, inicialmente ela nos apresenta os seguintes artigos:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do Paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual."

Art. 149 - A educação é o direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes publicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no Paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

A nova Carta Magna refletiu uma profunda mudança na percepção do papel do Estado na sociedade evidenciado disposições sobre cultura e ensino. O documento atribuiu ao poder público a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento artístico, científico e cultural, além de proteger o patrimônio histórico da nação. Esse posicionamento indicava uma tentativa do Estado em construir uma identidade nacional. Complementando essa diretriz, a Constituição elevou a educação a um direito universal, a ser garantido tanto pela família quanto pelo poder público. O propósito do ensino, nesse contexto, era formar indivíduos que pudessem contribuir no ideal de país que vinha sendo construído. Assim, a educação se tornava um dos principais instrumento do Estado para construir uma "nação moderna".

A Constituição de 1934, em seu Artigo 150, definiu que a União teria a competência de estabelecer as diretrizes nacionais da educação. Essa medida representou um avanço crucial na busca por um ensino mais articulado e unificado em todo o país.

Art. 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do Paiz;
- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
- e) exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o Paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único: O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n. 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (Brasil, 1934)

O documento em seu artigo 150 representou um marco no avanço das políticas educacionais ao reconhecer o ensino primário como um direito universal. Ainda nesse, é afirmado que a educação era direito de todos e, em seu parágrafo primeiro, estabeleceu-se a “obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário integral” (Brasil, 1934). Essa determinação rompeu com o caráter excludente presente na República Velha. Ao prever, no corpo da lei, que a instrução básica deveria ser acessível a todas as camadas sociais, transformou-se em um elemento central para lutas posteriores voltadas à ampliação e à democratização do acesso à educação.

No que diz respeito ao ensino leigo, a Constituição de 1934 foi um reflexo do embate ideológico entre os escolanovistas e os grupos católicos. Embora o Artigo 150 afirmasse que a educação deveria ser isenta de dogmas, ele foi complementado por outras disposições que permitiam o ensino religioso nas escolas públicas, desde que de forma facultativa. Assim, o documento tentava modernizar o sistema de ensino sem romper completamente com a tradição religiosa, em um esforço para atender a ambas as visões.

A Constituição de 1934 também buscou garantir a solidez do sistema educacional ao abordar de forma inédita a questão do financiamento que foi um dos grandes gargalos da carta magna anterior. Embora o Artigo 150 detalhe a atuação da União, outras partes da Constituição estabeleceram que a União e os estados destinariam um percentual mínimo de suas receitas para a educação. A Carta Magna também assegurou a “liberdade de ensino em todos os graus e ramos” (Brasil, 1934), mas essa liberdade era condicionada à fiscalização do Estado.

Em suma, a Carta Magna de 1934, além de instituir a obrigatoriedade do ensino primário, também fomentou a criação de um sistema educacional que fosse organizado e financiado pelo poder público. Mas esse momento não durou muito tempo, a Constituição apresentada foi a que permaneceu por menos tempo em vigor. No próximo tópico,

analisaremos a Constituição de 1937, conhecida como "Polaca". Veremos o contexto de sua outorga por Getúlio Vargas, que deu início ao Estado Novo, e as profundas mudanças que ela trouxe para a educação brasileira.

2.5 CONSTITUIÇÃO DE 1937: O RETROCESSO DO ESTADO NOVO

No tópico anterior vimos que o Brasil ingressou em um novo contexto político com a Revolução de 1930, encerrando a hegemonia das oligarquias da República Velha. Sob a liderança de Getúlio Vargas, o país passou por um período de transição política e ideológica, que culminou na promulgação da Constituição de 1934 onde a educação ganhou um novo protagonismo, com intelectuais como os Pioneiros da Educação Nova influenciando o debate público. No entanto, ela também representou um compromisso político frágil, conciliando as propostas progressistas com as demandas conservadoras da época.

Essa frágil estabilidade da Constituição de 1934 durou pouco. Com a ascensão de Vargas ao poder, veio consigo as dificuldades em atender as demandas conflitantes de seus apoiadores que acabou por promover uma intensa polarização política. O ambiente de instabilidade social e política que se instaurou serviu de pretexto para que Vargas, buscando consolidar seu poder de forma autoritária, arquitetasse um golpe de Estado.

Assim, com base em um falso plano comunista, o chamado "Plano Cohen", Vargas justificou a decretação do Estado de Sítio e, em 1937, outorgou uma nova Constituição. Esse ato pôs fim à breve experiência democrática, inaugurando o Estado Novo e dando início a uma ditadura que reformularia as bases da educação brasileira de acordo com seus próprios interesses.

Em 1937, Vargas anuncia um golpe de estado e se torna um ditador, para poder manter-se no poder, por meio de estratégias políticas, pois havia a possibilidade de não ser reeleito. Com isso, é outorgada a Constituição de 1937, conhecida como Polaca, marcando o início do Estado Novo, um regime autoritário que centralizou o poder nas mãos do governo federal.

[...]Vargas estabeleceu no Brasil um regime corporativista e ditatorial, baseado na ideia fascista do papel hegemônico do Estado sobre o indivíduo e as instituições sociais. Foi nesse contexto que as elites brasileiras, inspiradas neste paradigma ideológico, formaram sua identidade política e construíram o desenvolvimento econômico que o país experimentou até o final do século XX (Jambeiro, 2004, p.11).

A nova Constituição teve forte influência do fascismo, tendo como pretexto a busca por garantir a estabilidade econômico-nacional e protegendo o país de ideologias comunistas que, segundo Vargas, estariam planejando um golpe. Consequentemente, isso centralizou os poderes nas mãos do presidente, dando-lhe amplo poder político e administrativo (Almeida; Bottizini, 2015).

Esta Constituição representou um grande retrocesso em relação às conquistas educacionais que foram apresentadas na Carta Magna de 1934, principalmente no que diz respeito à autonomia das instituições e ao controle do Estado sobre os conteúdos e a organização do sistema educacional. Segundo Freitas (2007, p. 94), "a Constituição de 1937 subjugou a educação aos interesses do Estado autoritário, estabelecendo um controle centralizado e limitando a autonomia das instituições de ensino, o que resultou em um retrocesso em relação às conquistas da Constituição de 1934". O ensino agora passou a ser fortemente controlado pelo Estado, com um viés nacionalista e autoritário, sendo a educação subordinada aos interesses do regime.

Na leitura da Constituição de 1937, especificamente na seção referente à educação, destacam-se os seguintes artigos:

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude

períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (Brasil, 1937)

Ao analisarmos os dispositivos legais apresentados, é notório perceber que o contexto autoritário do Estado Novo moldou a educação brasileira segundo os interesses centralizadores do regime. O texto constitucional estabelece no Art. 128 que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, mas condicionou essa liberdade à atuação direta ou indireta do Estado, que poderia “estimular e desenvolver” tais atividades. Essa formulação, embora aparente garantir autonomia, abria precedentes para intervenção e controle sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas, integrando-os ao regime.

No que diz respeito ao acesso à escolarização, o Art. 130 afirmava que “o ensino primário é obrigatório e gratuito”, mas acrescentava que as famílias que não comprovassem necessidade poderiam ser obrigadas a “pagar uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. Essa previsão relativizava o princípio da gratuidade plena, tornando-o condicionado e seletivo. Ao mesmo tempo, o Art. 129 definia como “primeiro dever de Estado” o ensino pré-vocacional e profissional das classes menos favorecidas, priorizando a preparação técnica e prática da população para atender às demandas produtivas do país.

Por fim, vemos a ênfase na formação moral e física dos estudantes apresentada no Art. 131, que determinava ser “obrigatória, em todas as escolas primárias, normais e secundárias, a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais”. A ideia era moldar a sociedade buscando mantê-los disciplinados, obedientes e fisicamente aptos, alinhados aos valores e à ideologia do Estado Novo.

É importante destacar que o final da era ditatorial de Vargas foi marcado pela participação na Segunda Guerra Mundial com a entrada dos EUA no confronto. Esse período teve como um dos slogans a luta da democracia contra estados totalitários e o contraditório era que o Brasil vivia naquele momento uma ditadura.

Finalmente, com o final da guerra e juntamente com a insatisfação da população brasileira com o regime ditatorial, o Estado Novo tem o seu fim, agora, o país buscava caminho para a retornar a democracia, sendo necessário pensar em uma nova Constituição. No próximo tópico, abordaremos a Constituição de 1946, marco importante no processo de redemocratização do Brasil.

2.6 CONSTITUIÇÃO DE 1946: A REDEMOCRATIZAÇÃO E O REENCONTRO COM A EDUCAÇÃO

No tópico anterior, examinamos o golpe de Estado liderado por Getúlio Vargas, um evento que marcou o fim da breve experiência democrática da Constituição de 1934. Para consolidar seu poder e instituir o regime autoritário conhecido como Estado Novo, Vargas outorgou a Constituição de 1937, um documento de forte inspiração fascista que ficou popularmente apelidado de "Polaca". A nova Carta Magna centralizou o poder no Executivo e suprimiu as liberdades civis, estabelecendo as bases jurídicas para a ditadura que transformaria profundamente a política e a educação brasileiras.

Com a derrubada de Getúlio Vargas em 1945 encerrou o ciclo autoritário do Estado Novo e abriu caminho para um período de reorganização institucional no Brasil. O país, então, atravessou um curto intervalo de transição sob a presidência provisória do ministro do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, cuja principal função foi assegurar a realização de eleições gerais e conduzir o retorno à normalidade democrática. Esse interregno culminou na vitória de Eurico Gaspar Dutra, militar próximo ao varguismo, mas comprometido em implementar um novo projeto político.

Nesse processo temos em 1946 a promulgação de uma nova Constituição que restaurava os direitos civis, definia a separação entre os Três Poderes e recolocava o voto popular como mecanismo central da vida política. Assim, iniciava-se a chamada República Populista, com a dissolução do Estado Novo e o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil iniciava um novo ciclo democrático com a promulgação da Constituição de 1946. Esse documento representou um retorno ao regime democrático.

Ao reverter as suspensões do período ditatorial, a nova Constituição não apenas restaurou muitos dos direitos e deveres civis, mas também ampliou as garantias individuais e as liberdades públicas. Ainda nessa perspectiva, Carvalho (2011) acrescenta que a Carta Magna de 1946 restabeleceu

[...] o bicameralismo foi restabelecido; a figura do Vice-Presidente da República foi restaurada, cabendo-lhe ainda a função de presidir o Senado Federal; houve expansão dos Poderes da União, em detrimento dos Poderes dos Estados; na ordem econômica e social, a propriedade foi condicionada ao bem-estar social; introduzindo-se título novo referente à família, educação e cultura; no âmbito do Poder Judiciário, foram previstas a Justiça do Trabalho e o Tribunal Federal de Recursos (Carvalho, p. 531, 2011).

Vale destacar que esse novo texto constitucional restabeleceu direitos fundamentais e recuperou a autonomia das instituições educacionais. Segundo Gadotti (2000, p. 79), "a Constituição de 1946 retomou o caminho da democratização da educação, restaurando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, e promovendo uma visão mais inclusiva e pluralista do sistema educacional brasileiro". Novamente, tínhamos o reconhecimento da educação como um direito social, bem como a obrigatoriedade do ensino primário e a gratuidade do ensino público em todos os níveis.

A Constituição de 1946 resgatou princípios educacionais que haviam suprimidos pelo contexto do regime anterior. Logo no Art. 166, reafirmou que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, incorporando de volta a perspectiva de universalidade e a valorização da formação integral, inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). Ao colocar a liberdade como fundamento, a nova Carta buscava romper com o modelo autoritário anterior, onde a educação servia de ferramenta de manutenção do antigo regime.

Outro ponto significativo foi a restauração da pluralidade institucional no ensino, assegurada pelo Art. 167, que dispôs que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (Brasil, 1946). Essa previsão retomou o equilíbrio entre a responsabilidade estatal e a autonomia da sociedade civil, garantindo espaço para a coexistência entre redes públicas e privadas. Ao contrário da rigidez do período anterior que previa uma possível intervenção do Estado nos conteúdos.

O Art. 168 apresentou avanços concretos ao reforçar a gratuidade do ensino primário e estabelecer a obrigatoriedade de sua oferta “exclusivamente na língua nacional”, ao mesmo tempo em que determinava que empresas com mais de cem empregados mantivessem escolas para seus trabalhadores e filhos. Também introduziu a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, mas sendo facultativo nas escolas públicas, “obedecendo à confissão do aluno ou de seu responsável” (Brasil, 1946), conciliando a liberdade de crença com a presença desse conteúdo no currículo.

Por fim, temos instituído no Art. 169 o financiamento mínimo obrigatório para a manutenção e desenvolvimento do ensino, determinando que “a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos” (Brasil, 1946). Essa vinculação orçamentária representou um avanço importante, pois estabeleceu um compromisso jurídico com o

financiamento das políticas educacionais, possibilitando sua implementação. Com isso, a Constituição de 1946 não apenas recuperou direitos restringidos pela Carta de 1937, mas também criou mecanismos estruturais para fortalecer e ampliar a rede de ensino.

Mas essa busca pela redemocratização durou pouco, pois, em 1964, iniciou no Brasil a Ditadura Militar, que suspendeu vários direitos que vinham sendo conquistados, iniciando um novo processo de construção de uma nova constituição que atendesse às demandas do governo em vigor. Esse contexto será explanado no próximo subtópico.

2.7 CONSTITUIÇÃO DE 1967: A EDUCAÇÃO SOB O REGIME MILITAR

No capítulo anterior, falamos sobre a promulgação da Constituição de 1946, que foi um marco decisivo para a redemocratização do Brasil após os anos de autoritarismo do Estado Novo. Com a saída de Vargas e a entrada de Eurico Gaspar Dutra à presidência temos o início da chamada República Populista. Nesse contexto temos a criação de uma Assembleia Constituinte diversificada que resultou na Carta Magna de 1946.

O governo de Eurico Gaspar Dutra (1946–1951), apesar de restabelecer a democracia, adotou uma política conservadora e alinhada com os Estados Unidos, com uma abertura indiscriminada para importações esgotando as reservas nacionais e deixando um cenário de contradições políticas e sociais (Moura, 2022). Esse período de transição culminou com o retorno de Getúlio Vargas (1951–1954) a presidência, mas agora eleito pelo voto direto. Ele tentou retomar um projeto nacionalista e industrializante. Entretanto, seu governo encontrou forte resistência de militares e setores da elite, levando a uma crescente crise política que se encerrou com o seu trágico suicídio (D'Araujo, 1992).

Com a morte de Vargas o país entrou em um período de instabilidade política, de forma que a presidência teve seguimento com Café Filho (1954–1956). Seu governo foi marcado pela falta de força política e um aumento nas tensões eleitorais e o medo de um golpe militar. Essas tensões só foram amenizadas no governo Juscelino Kubitschek (1956–1961), com apoio dos setores democráticos das Forças Armadas. Seu governo ficou conhecido pelo slogan “50 anos em 5”, tendo como primazia o desenvolvimento industrial e a construção de Brasília (Saviani, 2008). Contudo, essa modernização acelerada também gerou um aumento da dívida pública externa e da inflação, problemas econômicos esses que foram passadas para os próximos governos (Cohen, 2005).

Assim, temos seguimento com o governo de Jânio Quadros (1961), eleito com uma plataforma anticorrupção e caracterizado por um estilo excêntrico e uma política externa ousada, que buscava aproximação com países socialistas. Mas seu mandato foi breve devido ao seu pedido de renúncia, dando ascensão ao seu vice, João Goulart. Ele teve sua posse limitada devido a um regime parlamentarista, mas, após recuperar os poderes presidenciais, ele tentou implementar as reformas de base como: reforma agrária; reforma fiscal e tributária, reforma eleitoral etc. Mas essas propostas políticas foram vistas como uma ameaça pelos conservadores de forma que se instaurou uma intensa polarização ideológica criando o cenário perfeito para o golpe militar de 1964 (Bandeira, 2010).

Em 31 de março de 1964, as Forças Armadas, com o apoio de setores civis, depuseram o presidente João Goulart, instaurando um regime autoritário que suprimiu direitos e liberdades, cassou mandatos políticos e deu início a mais de vinte anos de repressão, tendo início com o governo do general Humberto de Alencar Castelo Branco (Dreifuss, 1981). Assim, a Constituição do período ditatorial foi outorgada (imposta) em 1967, sendo um marco na política nacional que se estendeu até 1985. A Carta Magna nasce no âmago da Ditadura, refletindo os valores e os interesses autoritários do regime.

Vale salientar que o presidente, os governadores e os prefeitos passaram a ser eleitos de forma indireta. Houve também a decretada pena de morte para crimes contra a segurança nacional e a censura. A Carta Magna de 1967 institucionalizou a repressão e controle do Estado sobre sociedade, ou seja, a Constituição estabelecida nesse contexto refletia um período de autoritarismo, limitando as liberdades democráticas que tinham sido conquistadas até aquele momento.

No que diz respeito à educação, Saviani (2013, p. 145) comenta que "o período militar representou uma tentativa de instrumentalizar a educação para servir aos interesses do Estado, com um foco no desenvolvimento econômico e na formação de mão de obra, em detrimento de uma educação crítica e democrática". Apesar de ser mantida a obrigatoriedade do ensino primário, todo o contexto educacional foi marcado pela repressão política e censura.

No artigo 168 da constituição federal temos o seguinte texto:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra. (Brasil, 1967)

A Carta Magna de 1967 manteve em seu texto o princípio da obrigatoriedade do ensino primário gratuito, mas efetivamente não garantiu a universalização. Na prática, houve apenas a manutenção do sistema de ensino já existente pois não houve um plano de ação que acompanhasse a oferta gratuita do ensino, como infraestrutura adequada para atender a demanda, a expansão de vagas e formação docente (Saviani, 2008).

O documento buscou estruturar a educação de forma alinhada ao projeto político do regime militar, centralizando competências e limitando a autonomia das instituições educacionais devendo “inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967). Esse processo de centralizar a educação além de administrativo foi ideológico, pois visava moldar a juventude segundo os valores moral e econômico do regime (Saviani, 2008),

A Constituição fortaleceu à iniciativa privada concedendo o “amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos” (Brasil, 1967). Na prática, o regime incentivou a rede privada por meio de incentivos como isenções e crédito educativo, ao mesmo tempo em que racionava os investimentos no setor público (Romanelli, 2014; Saviani, 2008). Segundo Cunha (2014)

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio. (Cunha, 2014, p. 361)

Nisto, vemos que a carta magna intensificou essa dualidade existente tanto no que diz respeito ao público/privado como a forte relação do estado voltado ao capital. Nessa

perspectiva temos O ensino tecnicista esteve presente de forma implícita e reforçado pela Constituição. A educação foi vista como uma engrenagem de desenvolvimento econômico, adaptada às necessidades do mercado e da lógica desenvolvimentista.

Em síntese, a Constituição de 1967 estabeleceu diretrizes autoritárias que se alinhavam com os interesses do regime, dando ênfase na disciplina, no civismo e na formação técnica voltada para o desenvolvimento econômico em detrimento da formação crítica e democrática. Mas tal regime teve seu término em 1985, dando início novamente a um processo de redemocratização com a Constituição de 1988, que, em um contexto de redemocratização, ressignificou a educação como direito social fundamental, reabrindo caminhos para a construção de uma sociedade mais democrática e participativa que será apresentada no próximo tópico.

2.8 CONSTITUIÇÃO DE 1988: A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO GARANTIA PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A Constituição Federal de 1988 surge nesse período pós-ditatorial que foi comandado por membros do alto escalão das forças armadas que vigorou por 21 anos. A Ditadura Militar gerou um grande desgaste na sociedade, pois, além da suspensão de muitos direitos, ainda tinha a questão da violência. Assim, o presidente João Figueiredo inicia o processo de redemocratização, em que as eleições indiretas para presidente tiveram um grande destaque, as quais elegeram Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Com a morte de Tancredo, Sarney assume a presidência e, no ano de 1986, com os novos senadores e deputados eleitos, inicia-se o processo de construir uma nova Constituição, momento esse que ficou conhecido como Assembleia Nacional Constituinte (Padilha, 2014).

Consequentemente, no dia 05 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal é decretada, ficando conhecida como a "Constituição Cidadã", marcando o retorno da democracia no Brasil, trazendo avanços significativos para o país. Assim, pode-se notar que ela teve uma maior evidência aos direitos individuais, sociais, políticos, priorizando uma interferência mínima do Estado na autonomia cidadã, e lutando pela garantia e proteção dos direitos civis e políticos (Mendes, 2019).

A Carta Magna de 1988 também apresentou avanços para a educação, pois agora ela foi estabelecida como um direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando o

acesso universal e a gratuidade em todos os níveis de ensino. Ao analisar a CF de 1988, é possível perceber que muitos dos direitos garantidos são fruto das lutas e dos conflitos das camadas populares e, no que diz respeito à educação, houve uma busca de garantir condições de acesso e permanência a uma educação de qualidade (Libâneo, 2013).

De forma mais específica, a CF/88, logo em seu art. 6º, define as dimensões dos direitos sociais, sendo eles “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 1988, p. 14). Tais direitos estão garantidos legalmente a toda a população, independente das divergências e convergências de cada um, devendo proporcionar uma vida minimamente digna.

Nessa perspectiva, Silva (2005, p. 286-287) acrescenta que:

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Desse modo, os direitos sociais devem proporcionar uma condição de vida digna a todos. Essa percepção se estende à educação, que deve ser de qualidade desde seu acesso até a sua permanência.

Ao realizar uma análise da CF/88 nos temas que dizem respeito à educação, pode-se localizar, de forma mais específica, os artigos do 205 ao 214. Logo no primeiro, é definido que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115). Assim, vemos um encargo compartilhado entre família e Estado, ambos com o mesmo objetivo de proporcionar uma educação de qualidade.

Continuando, no art. 206, são previstos alguns princípios a serem observados na promoção da educação com o intuito de ter sua real efetivação, sendo elas:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p. 115).

Nesse contexto, a gestão escolar também ganha notoriedade na legislação, sendo um princípio indispensável na concretização de uma educação de qualidade. Mas vale ressaltar que o inciso em destaque demarca a gestão do ensino em uma perspectiva democrática. Isso é crucial, pois não é qualquer gestão, mas é aquela que a democracia é compreendida como princípio fundamental, tendo a ciência de que a escola é financiada por todos e visa atender ao interesse coletivo (Souza, 2009).

Sob esse olhar, uma gestão democrática deve promover essa qualidade, respeitando toda a comunidade escolar, bem como os conhecimentos úteis sobre o contexto de vida dos estudantes e da comunidade local. A definição de qualidade vai muito além de uma simples avaliação temporal, ou de metas governamentais de números, mas deve estar mais envolvida a retratar todos os aspectos do ensino e da aprendizagem, atestando-se resultados que desprivilegiam o desenvolvimento da educação (Paro, 1998).

Assim, como pudemos perceber, a gestão escolar no Brasil foi tema de discussão e aprimoramento ao longo das diversas Constituições que precederam a CF/1988. No entanto, foi apenas com a presente Carta Magna que se consolidaram políticas públicas voltadas para um modelo de gestão mais democrático e participativo, reforçando a gestão como um elemento essencial na garantia de uma educação de qualidade. Apesar de termos tido outros marcos legais anteriores à CF88, foi só partir dela que tivemos o advento da gestão democrática prevista no artigo 206, inciso VI, impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), como iremos ver mais à frente.

Em suma, o desenvolvimento das Constituições Federais, ao longo da história do Brasil, reflete a evolução das políticas públicas, inclusive as educacionais. Pensá-las desde a Constituição de 1824, que limitava o acesso à educação às elites, até a Constituição de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos, vemos uma trajetória árdua de lutas e conquistas por uma educação universal, gratuita e de qualidade. Concomitante a isso, também vimos que a gestão é crucial para garantir um ensino de qualidade, sendo também contemplada na Carta Magna de 1988.

2.9 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação normatiza as direções que a educação precisa seguir. Apesar de ter força de lei, não se apresenta como algo estático, mas que pode ser pensada e repensada. A legislação educacional em questão passou por diversas

transformações ao longo da história, que foi influenciada por contextos políticos, sociais e econômicos específicos de cada período.

Nessa mesma perspectiva, Mota (1997, p. 01) contribui trazendo o conceito dessas duas palavras:

Diretriz, como substantivo, é a linha que mostra o caminho, define objetivos e tendências e significa direção, orientação. Como adjetivo, é a qualidade do que dirige, que orienta, ou seja, conjunto de instruções, indicações e regras gerais que conduzem as ações em uma determinada área. **Bases** são os alicerces que servem de apoio a uma estrutura ou de sustentáculos a uma construção. As bases indicam a disposição das partes e mantêm a coesão de toda a estruturação.

Assim, por meio dela, temos o direcionamento legal nacional para a educação, definindo os objetivos e suas devidas instruções, contidas em uma estrutura que visa conduzir a educação das várias regiões do país de forma harmônica, respeitando as peculiaridades de cada território. Mas é importante considerar que há todo um processo complexo para a real aplicação da lei. Nos subtópicos a seguir, vamos compreender um pouco do histórico de cada LDB e de como a gestão educacional era abordada.

2.10 A PRIMEIRA LDB (LEI Nº 4.024/1961)

A princípio, a legislação que versa sobre a educação no país foi prevista desde a Constituição Federal de 1824, “[...] Assim aconteceu nas Constituições que vieram após esta, dando destaque a Carta Magna de 1946 que em seu texto constava como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Monteiro; González; Garcia, 2011, p. 88). Nisso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 (lei Nº 4.024), representando, até aquele momento, um grande avanço para o sistema educacional brasileira, pois, apesar de ter uma definição presente na Constituição, agora podia contar com um documento oficial específico para a educação.

A LDB surgiu em um contexto de muitos debates, pois havia uma necessidade de unificar o sistema educacional brasileiro, que até aquele momento se encontrava em um emaranhado de regulamentos estaduais e municipais descoordenados. A LDB de 1961 representou um grande avanço para a educação nacional, reconhecendo a necessidade de um currículo nacional comum e a democratização do ensino, pois, a partir daquele momento, o ensino primário foi estabelecido como obrigatório (Cury, 2002).

Ainda nesse contexto, a lei foi um reflexo das tensões políticas vividas naquele momento e que, apesar de apresentar avanços para o sistema educacional brasileiro, ainda

eram limitadas e insuficientes para enfrentar as condições em que o sistema educacional se encontrava (Saviani, 2008).

No que dizia respeito à gestão, a lei conferia ao diretor escolar a responsabilidade pela administração escolar. Os diretores eram nomeados pelos governos tanto na esfera estadual como nas municipais, implicando em uma gestão centralizada e hierárquica, influenciando diretamente nas decisões pedagógicas.

Assim, da mesma forma que o contexto influenciava nas legislações acerca da educação, também influenciava na figura do gestor escolar, que repercutiu em toda administração da escola. No segundo tópico, iremos compreender em que contexto foi outorgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação e como isso repercutiu na gestão escolar.

2.11 A LEI COMPLEMENTAR Nº 5.692/1971

Em 1967, foi outorgada uma nova Constituição Federal que, de modo geral e no contexto da Ditadura Militar, deu mais poderes aos governantes, permitindo a instituição dos atos institucionais. Consequentemente, o direito educacional também foi impactado com essa nova legislação. Assim, em 1968, foi outorgada a lei Nº 5.540 que fixou algumas normas que tinham como objetivo reformular o funcionamento do ensino superior no Brasil, bem como sua articulação com a escola média (Brasil, 1968).

Mas não demorou muito para que, dentro desse contexto de repressão militar, fosse constituída uma nova Lei complementar, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 11 de agosto de 1971. Vale destacar que ela visou fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando outras providências, como, por exemplo, o ensino do supletivo (Capítulo IV); professores e especialistas (Capítulo V); e o financiamento da educação (Capítulo VI) (Brasil, 1971). Assim, temos uma legislação educacional influenciada pelo contexto no qual foi outorgada. Nesse contexto, a organização do sistema educacional teve fortemente influência do regime, sendo centralizada, autoritária e orientada para atender às demandas do mercado de trabalho com ênfase na formação técnica e profissional (Romanelli, 2005).

Tanto a escola como a própria gestão escolar sofreram forte intervenção do Estado, concedendo pouca autonomia e grande censura. Aos gestores cabia apenas o papel de implementar as políticas educacionais estabelecidas pela Ditadura (Gadotti, 2000). Assim,

podemos perceber que o contexto em que a LDB de 1971 foi outorgada influenciou fortemente o sistema educacional brasileiro. Mas a última diretriz postulada foi pensada em um outro contexto, que será trabalhado no próximo subtópico.

2.12. A LDB ATUAL (LEI Nº 9.394/1996)

Assim, após esse momento, em um contexto pós-ditadura, é notada a necessidade de haver uma nova legislação que prezasse pelos valores democráticos e sociais, levando à elaboração de uma Constituição Federal, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988, que está vigente até os dias atuais. Ainda nessa perspectiva, Monteiro, González e Garcia (2011, p. 89) destaca que:

A Constituição de 1988 ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, pelo motivo de agregar em seu corpo muitas reivindicações, resultantes de movimentos sociais. Dentre eles, a questão educacional ficou mais clara, incisiva e com uma proposta de organização interessante, sendo que o Brasil evoluiu no aspecto da liberdade de informação, do livre trabalho e nas questões de ordem política e social.

Desse modo, com uma nova legislação, também se tornou necessária a elaboração de novas bases e diretrizes para a educação, pois a que estava vigente não era mais admissível por ainda buscar atender às políticas e princípios da Ditadura Militar. Mesmo depois da promulgação da nova Carta Magna, o período pós-Constituição para a construção da nova LDB foi repleto de discussões e disputas ideológicas, de forma que, de um lado, tínhamos uma proposta democrática em defesa da escola pública, visando à autonomia dos indivíduos, por outro lado, havia uma proposta neoliberal que passava a responsabilidade do sistema educacional aos indivíduos (Toledo, 2016).

Assim, fruto de lutas e discussões, em 20 de dezembro de 1996, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96). Segundo Monteiro, González e Garcia (2011, p. 90):

[...] O Poder Legislativo observou a necessidade de fundamentar a estrutura do sistema educacional fazendo alusão entre os primeiros artigos, além do conceito de educação e suas possibilidades, a instituição de princípios básicos, pois nossa sociedade passaria a viver numa nova perspectiva de governo e convívio social pós-ditadura. Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional, desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da educação.

Ao analisarmos as novas diretrizes, é possível perceber que ela se mostrou bastante ampla em suas resoluções, trabalhando desde o contexto da Educação Infantil até o Superior. Dentro de toda essa amplitude, discutem-se também questões sobre a educação de jovens e adultos, o contexto da educação do campo, das periferias, dos ribeirinhos etc. Mas vale destacar também definições sobre a gestão escolar.

Ainda sob esse viés, a LDB/96, em seu art. 3º, apresenta os princípios do ensino, sendo eles:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; **VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino**; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996, p. 9, grifo nosso).

Aqui, obtemos a primeira menção à Gestão Democrática contida na LDB/96, assim, tem-se uma lei específica, determinando essa modalidade de gestão no ensino público. Vale considerar que essa temática também está presente no texto constitucional, evidenciando o alinhamento entre a CF/88 com a legislação educacional vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu art. 14, apresenta a gestão democrática de forma mais específica, estabelecendo que:

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 ou equivalentes (Brasil, 1996).

Desse modo, podemos observar que, para se construir uma gestão escolar democrática, é necessário haver a participação de toda a comunidade escolar, de forma que possam contribuir com as demandas da escola, como, por exemplo, na construção do projeto político pedagógico. Diante disso, é importante evidenciar que, para ter um espaço democrático, a escola precisa respeitar a diversidade e ter um bom diálogo, de forma que todos possam ajudar a instituição a cumprir sua função social frente ao contexto da comunidade na qual está inserida.

Entretanto, mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal de 1988 estabelecendo a gestão democrática como princípio fundamental para a educação

nacional de qualidade, na prática, essas diretrizes enfrentam desafios significativos que também são refletidos no contexto das escolas do campo. Nisso, a gestão democrática exige um real compromisso para de fato ser democrática e corroborar com um ensino de qualidade, tendo como princípio e necessidade descentralizar as tomadas de decisões e buscar a participação de todos aqueles que compõem o ambiente escolar, tecendo relações por meio do diálogo (Paro, 2016).

Enfim, o gestor deve compreender as legislações vigentes que versam sobre o seu papel na realidade escolar. Ele também deve buscar criar um ambiente democrático, permitindo a participação de todos aqueles que compõem a comunidade, dando autonomia para que cada um possa atuar e ter seu protagonismo, dando sua justa cooperação e respeitando sempre os aspectos legais.

3 O QUE A LEGISLAÇÃO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE PRESCREVE SOBRE A GESTÃO ESCOLAR?

A Constituição Federal apresenta normativas gerais sobre vários temas que são pertinentes à organização da nação. Mas há uma cooperação entre os entes federativos no que diz respeito à elaboração de leis, decretos e resoluções. Isso se torna necessário devido à

complexidade que seria criar normativas gerais que conseguissem atender a todo o território nacional, principalmente em uma nação tão grande como o Brasil.

Com isso, a União define os princípios gerais e os Estados, o Distrito Federal e os municípios trabalham de forma colaborativa, apresentando normativas que atendam o contexto de cada uma delas, mas sem se opor a nossa Carta Magna, podendo ser considerada inconstitucional, perdendo assim sua eficácia.

Vale considerar que tal processo também ocorre com as legislações educacionais, como já supracitado. Assim, o Estado do Rio Grande do Norte possui uma constituição própria para o seu território, mas à luz da Constituição Federal vigente, bem como decretos específicos, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na legislação estadual, em seu artigo 8, são apresentados os direitos sociais nos quais há uma busca por assegurá-los:

Art. 8º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o trabalho, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, consoante definidos no art. 6º da Constituição Federal e assegurados pelo Estado.

Aqui vemos que há uma busca por garantir os direitos sociais destacados pela CF/88, que inclui a educação. Desse modo, há uma preocupação do Estado, de forma legislativa: proporcionar um bem-estar da sociedade que está regida por tais normas, mas, para haver uma real efetivação desse direito, há fatores que vão além do aspecto legal. Sob esse viés, o artigo 20 da legislação estadual traz, em seu corpo, alguns assuntos que são de competência compartilhada legislativa entre o Estado e a União. Em seu inciso IX, fala da cooperação desses entes, citando a educação entre outros:

Art. 20. Compete ao Estado, concorrentemente com a União, legislar sobre: IX – educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; § 1º Compete ao Estado legislar, suplementarmente, sobre normas gerais acerca das matérias elencadas neste artigo. § 2º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, o Estado exerce a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. § 3º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrária.

Nisso, vemos que há uma cooperação entre os entes com o intuito de poder atender às especificidades de cada território. Assim, como é possível ver nos parágrafos 1º, o Estado irá legislar de forma complementar, ou seja, complementar aqui que a Constituição Federal já estabelece normas e princípios. Mas, caso haja algum tema não abordado pela lei federal, o ente em questão pode criar leis de forma plena dentro do seu território, obedecendo princípios básicos legais. Caso haja alguma normativa contrária a isso, perderá sua eficácia.

Além disso, há também, no artigo 19, o compartilhamento de competências entre o estado e o município. Em seu inciso V, é citada a educação, estando expresso da seguinte forma: “Art. 19º É competência comum do Estado e dos Municípios: V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Rio Grande do Norte, 2016). Nisso, vemos que há um trabalho mútuo entre a União, o Estado e os Municípios, de forma que cada uma tem suas competências e responsabilidades, que terão que prestar contas, estando de forma mais detalhada no artigo 138 que informa quais são as garantias que devem ser apreciadas.

Art. 138. O Estado e os Municípios organizam, em regime de colaboração com a União, seus sistemas de ensino visando à garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, considerando-se o ritmo de aprendizagem e as potencialidades individuais; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; VIII – prover meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral aos alunos do ensino fundamental.

É possível perceber que as garantias destacadas na lei estadual estão alinhadas com o artigo 211 da Constituição Federal e com o artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma que há um respeito aos limites e direcionamentos estabelecidos pelas normativas federais para todo o território nacional. Mas o mesmo artigo estadual traz, em seu corpo, parágrafos que definem como deve se organizar sua relação com os municípios:

§ 1º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; § 2º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; § 3º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importam responsabilidade da autoridade competente; § 4º O Município assegura à criança de quatro (4) a seis (6) anos a educação infantil obrigatória, laica, pública e gratuita, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento biossocial, psicoafetivo e intelectual; § 5º O Estado atuará prioritariamente no ensino fundamental e médio; § 6º Na organização de seus sistemas de ensino, o Estado e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 7º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Nisso, ao analisar a leitura dos parágrafos apresentados, podemos perceber que há uma determinação de quais modalidades cada ente irá atender de forma prioritária, sendo o Estado responsável pelo Ensino Fundamental e Médio e o Município fica responsável pelo Ensino Infantil e Fundamental. Vale salientar que a responsabilidade em ofertar essas modalidades

da educação básica não anula a possibilidade de ofertar outros níveis em concomitância aos estabelecidos por lei.

É importante compreender que o Estado e os Municípios devem trabalhar de forma colaborativa com o intuito de garantir a universalização do ensino obrigatório dentro dos seus limites territoriais. Nessa perspectiva, se não houver um oferecimento do ensino obrigatório por descaso, configura-se como crime de responsabilidade. Além disso, também está presente, no artigo 142, o estabelecimento dos planos estaduais e municipais de educação:

Art. 142. A lei estabelece os planos estadual e municipais de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema estadual de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do Estado; VI – profissionalização educacional em todos os níveis, pelo ensino de um ofício (RIO GRANDE DO NORTE. 2016).

O intuito de estabelecer os planos estaduais e municipais a cada dez anos é definir as diretrizes, os objetivos e as metas, bem como as estratégias necessárias para alcançá-las. A presente normativa está em consonância com o artigo 214 da CF/88, de forma que objetiva desenvolver os planos de educação, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para atuar na sociedade de forma ativa, bem como qualificá-lo profissionalmente, por meio de um ensino acessível e de qualidade.

Assim, tudo que foi apresentado até este momento neste tópico nos dá entendimento de como os estados se organizam em relação à educação dentro do seu território e como se correlaciona com os outros entes. Nisso, podemos compreender melhor as dimensões educacionais e de como ela é gerida, de forma que temos uma base para compreender como a gestão escolar é estabelecida nesse contexto, que nos é apresentada no artigo 135 da legislação estadual:

Art. 135. O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei, assegurada a eleição direta da respectiva direção pelos corpos docente, discente, servidores e pais de alunos de cada estabelecimento de ensino estadual ou municipal; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – adequação do ensino à

realidade estadual e, circunstancialmente, local; IX – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Em síntese, podemos perceber que a modalidade de gestão exigida como princípio pelas normativas estaduais é a gestão democrática. Além disso, o presente artigo assegura a escolha do diretor por meio de eleição constituída por aqueles que formam.

3.1 LEI COMPLEMENTAR Nº 585 DE 30 DE DEZEMBRO DE 2016

A Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016, do Estado do Rio Grande do Norte, aborda, de forma específica, a organização e a gestão das escolas públicas estaduais, dando ênfase na gestão democrática. A presente legislação é um marco na educação pública do estado, pois estabelece algumas diretrizes para o sistema educacional estadual, evidenciando a participação de toda a comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas, promovendo uma maior autonomia da escola e uma gestão descentralizada.

Como já supracitado, a gestão democrática nas escolas é prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, sendo estabelecida como um princípio para se alcançar uma educação de qualidade, assegurando a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo (incluindo professores, alunos, pais e membros da comunidade). A lei complementar em questão reforça esses princípios estabelecidos na esfera federal e busca reforçar a importância da gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte.

A seguir, nos próximos subtópicos, iremos detalhar os principais aspectos da Lei Complementar nº 585/2016 que dizem respeito à gestão escolar, com ênfase na gestão democrática, participação da comunidade e autonomia escolar.

3.1.1 A Gestão Democrática e a participação da comunidade nas Escolas Públicas Estaduais

Um dos pilares da Lei Complementar nº 585/2016 é a promoção da gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Isso é muito importante, principalmente por estar em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1997. Mas, no próprio texto da lei, é expresso o conceito de gestão democrática:

Art. 2º. Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingirem os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa os seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros (Rio Grande do Norte, 2016).

A lei estabelece que a administração das escolas deve ser intencional e sistemática, ou seja, as ações devem ser planejadas com sua intencionalidade bem definida, bem como a sistematização das ações, de como elas vão ser executadas. Vale considerar que todo esse processo deve ser participativo, tanto nos aspectos administrativos e financeiros como nos aspectos pedagógicos.

Assim, é importante planejar “antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução de planos, notadamente, das dinâmicas sociais, como é o caso da educação” (Lück, 2009, p. 33). Para tanto, o gestor deve deixar bem definido e alinhado todos os setores da escola, garantido as condições necessárias para concretizar as ações planejadas.

Nisso, não é prudente que o gestor atue sozinho, mas se coordene com todos aqueles que compõem o conselho escolar. É importante frisar que todas as ações devem evitar o máximo de serem realizadas de forma improvisada, pelo contrário, as ações devem ser nítidas e transparentes, atribuindo uma finalidade que seja coesa com o projeto (Libâneo, 2015).

Ainda sobre a gestão escolar democrática, é importante compreender, de forma clara, que ela trabalha em uma percepção em que se permite à comunidade escolar cooperar na construção de uma escola participativa que busca cumprir sua função social. A Lei Complementar nº 585/2016 traz, em seu artigo 3º, os princípios da gestão democrática:

Art. 3º. A gestão democrática da rede pública estadual de ensino, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, gestão e destinação, observará os seguintes princípios: I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, bem como na eleição de Diretor e Vice-Diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da rede pública estadual de ensino; III – autonomia das unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; IV – transparência da gestão da rede pública estadual de ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas, de trabalho, criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação (Rio Grande do Norte, 2016)

Sob esse viés, a gestão democrática busca promover a participação de toda a comunidade no contexto escolar. Mas os processos de participação nas escolas enfrentam alguns obstáculos, tendo em vista que há uma dificuldade de praticá-la, pois muitas vezes há uma certa falta de experiência e consciência coletiva. Desse modo, os processos de participação nas escolas acabam por ser burocratizados, aliando-se à centralização do poder de decisão a uma pessoa, que geralmente é o gestor (Libâneo, 2013).

[...] a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Assim, a centralização da gestão escolar é um limitador da participação, impossibilitando que outros sujeitos possam contribuir com o seu protagonismo. Com isso, muitas demandas acabam não sendo consideradas, ocasionando uma visão unilateral da realidade (Lück, 2009).

Com isso, é preciso descentralizar a tomada de decisão, possibilitando um melhor aproveitamento diante das ações e também minimizando a probabilidade de erros, pois há uma análise da situação de forma mais ampla, em que todos juntos buscam uma solução mais eficaz. Desse modo, é possível perceber que “[...] sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática nas escolas [...]” (Lima, 2014, p. 1072). Para tanto, o gestor precisa atuar como mediador das relações e dos conflitos de interesse, necessitando de um conjunto de pessoas que tenham o mesmo interesse de cooperar com a escola. Desse modo, é importante compreender que:

[...] a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: I) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; II) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (Lück, 2009, p. 70).

Nessa perspectiva, vemos que é necessária uma aproximação com corpo docente, comunidade, pais, alunos e funcionários, dentro de um ambiente participativo em que seja

possível ter a definição e um alinhamento das ações escolares. Para tanto, é necessário estabelecer os objetivos, as metas a serem alcançadas, bem como os procedimentos que possibilitem a concretização das atividades.

Para que a gestão escolar possa ser democrática, é necessário zelar pelos princípios da autonomia. Desse modo, o gestor precisa criar estratégias que concretizem esse princípio, priorizando sempre pela participação, pela transparência e pelo autocontrole. A gestão tem que ter liberdade para poder atuar da melhor forma dentro do contexto em que está inserida.

Isso precisa ser evidenciado, pois não há uma gestão neutra, com isso, é necessário que a administração seja moldada aos interesses coletivos da própria escola no contexto no qual está inserida e contando a participação do sujeito que a compõe. Isso precisa estar bem definido, para que a escola não seja conduzida a atender demandas individuais, fragilizando-se a formação integral dos alunos.

Em vista disso, o interesse em buscar melhorar a qualidade da escola pertence à comunidade escolar, também incluindo o Estado, principalmente no que diz respeito à aplicação de recursos e políticas públicas, possibilitando a construção de uma escola democrática.

Enfim, as escolas precisam ter condições de realizar suas atividades e ações, respeitando o contexto local no qual elas estão inseridas, isto é, ser autônoma. Dessa forma, compartilhando as responsabilidades por meio da participação, a tomada de decisão não estará apenas na mão do gestor, mas de toda a comunidade escolar, assim, a gestão democrática se configura como um item imprescindível para construir uma educação de qualidade.

3.1.2. Autonomia Escolar e a participação dos conselhos escolares

Ao abordarmos a gestão escolar democrática, dois princípios devem ser considerados: participação e autonomia. É impossível tratar desse tema sem levar em conta esses princípios, pois eles estão intrinsecamente ligados à essência da gestão democrática (Silva, 2007; Paro, 2010; Cária; Santos, 2014; Oliveira; Menezes, 2018).

Os processos de participação nas escolas enfrentam diversos obstáculos, principalmente devido à dificuldade de sua implementação. Frequentemente, a falta de qualificação, experiência e consciência social leva à burocratização desses processos. Além disso, a centralização do poder decisório em uma única pessoa, geralmente o gestor, limita

significativamente o desenvolvimento da participação (Libâneo, 2013). Isso impede que outros indivíduos envolvidos na escola, como professores, estudantes e funcionários, bem como aqueles externos, como os pais dos alunos, possam influenciar as decisões. Como resultado, muitas demandas são ignoradas, levando a uma visão unilateral da realidade (Lück, 2009).

Nesse contexto, é essencial romper com a centralização. A descentralização permite um aproveitamento mais eficaz das ações e contribui para a minimização de erros, pois possibilita uma análise mais abrangente da situação, na qual todos colaboram para buscar uma solução coletiva, pois “[...] sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática nas escolas [...]” (Lima, 2014, p. 1072).

Nessa perspectiva, os conselhos escolares desempenham um papel central na gestão democrática das escolas, previstos na Lei Complementar nº 585/2016. Os conselhos são órgãos colegiados compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: direção, professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade local.

É importante compreender que os conselhos escolares devem estar participando e acompanhando atividades realizadas pela escola, sejam elas: administrativas, pedagógicas ou financeiras. Deve ser garantida que a participação do colegiado, nas tomadas de decisões, sejam tomadas de forma colegiada e que a gestão da escola seja transparente e alinhada às necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Um mecanismo crucial da gestão democrática que trabalha tanto a autonomia como a participação é a escolha do gestor escolar, pois “[...]possibilitam a integração da comunidade escolar e a participação desta no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas, e na avaliação das mesmas” (Silva, 2007, p. 26). A oportunidade de fazer uma escolha tão significativa contribui para a seleção de um gestor que esteja alinhado com os interesses do coletivo escolar. Quando a escolha é feita por meio de indicação do Poder Executivo local, “o gestor vai atender os interesses do executivo, que nem sempre coincidem com os interesses da comunidade escolar” (Silva, 2007, p. 26).

A eleição para a gestão escolar, introduzida pela lei, destaca-se como uma inovação essencial para assegurar a gestão democrática nas escolas. A legislação determina que os gestores sejam escolhidos por meio de eleições diretas, com a participação ativa de professores, funcionários, estudantes e pais de alunos. Esse processo eleitoral evidencia o compromisso em envolver toda a comunidade escolar na administração, garantindo que os

líderes escolares sejam eleitos de forma democrática, considerando as necessidades e as expectativas daqueles que convivem diariamente no ambiente escolar. A lei também define critérios de elegibilidade, como a exigência de qualificação e experiência na área educacional, assegurando que os candidatos possuam o perfil adequado para conduzir a escola de maneira eficaz.

Para que a gestão escolar seja verdadeiramente democrática e envolva ações participativas, é essencial que ela também possua autonomia, já que participação e autonomia são conceitos interligados. A gestão precisa ter liberdade para atuar de forma eficaz, adaptando-se ao contexto em que está inserida. Isso inclui aspectos como a gestão financeira, a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a definição do currículo escolar em resposta às demandas da comunidade, entre outros. Conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 585/2016, a elaboração e a revisão do PPP devem ocorrer de maneira participativa, com ampla discussão e aprovação por parte da comunidade escolar.

Nesse íterim, também é assegurada às escolas a autonomia pedagógica, dando liberdade para que cada unidade escolar possa desenvolver o seu currículo, bem como suas práticas educativas, estando elas em conformidade com o PPP e com as diretrizes estabelecidas pela secretaria estadual. Essa autonomia é crucial para que as escolas possam adaptar o ensino às especificidades de seus alunos e da comunidade local, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

Por fim, além da lei abordar a autonomia pedagógica, ela também assegura a autonomia financeira das escolas, permitindo que as unidades possam administrar seus recursos de acordo com as prioridades definidas pela comunidade escolar. Nesse processo, a gestão transparente e eficiente dos recursos públicos é fundamental para que as escolas possam melhorar as suas infraestruturas, adquirindo materiais didáticos e que possam promover atividades pedagógicas que contribuam para um melhor ensino.

Em suma, a Lei Complementar nº 585/2016 introduziu mudanças significativas na gestão escolar no Rio Grande do Norte, fortalecendo a gestão democrática, ampliando a participação da comunidade escolar na administração e assegurando que as decisões sejam tomadas de maneira mais transparente e inclusiva. No entanto, apesar dos avanços trazidos pela lei, sua plena implementação ainda enfrenta diversos desafios, exigindo o compromisso de todos os atores envolvidos no campo da educação.

4 A MEMÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A memória é um fenômeno eminentemente coletivo, construído e compartilhado socialmente. Nisso, é influenciada pelos grupos sociais em que estão inseridas, sendo resultante das interações sociais e das estruturas culturais (Halbwachs, 2006). Então, ao se trabalhar com tal objeto de estudo, é crucial compreender o contexto no qual estão inseridas e ter um olhar sensível às relações que são estabelecidas ali.

Ainda sobre esse viés, Pollak (1989) ressalta que as memórias são constantemente negociadas, reinterpretadas ou, até mesmo, esquecidas, sendo internalizadas conforme os interesses e necessidades de quem as detêm. Mas é importante frisar que, apesar de destacarmos, em seu aspecto coletivo, não anula a existência em seu aspecto individual. Halbwachs (2006) aponta que muitas vezes o contexto social pode influenciar no individual, pois as interações com o meio fazem com que dê (re)significado às experiências vividas.

Ainda sobre as memórias individuais, elas têm um papel de suma importância tanto na construção do sujeito como da sua identidade, ajudando a compreender o sentimento de pertencimento ao contexto social e também da própria identidade coletiva do grupo (Bosi, 1994). Quando se dá oportunidade às vozes individuais de serem ouvidas, há uma grande possibilidade de haver alguns discursos que foram silenciados, ou até marginalizados, podendo dar um novo significado ao contexto que está sendo narrado.

Para Le Goff (1990), a memória não é apenas um simples depósito de lembranças, mas uma construção social que desempenha um papel fundamental na identidade de um determinado grupo. Segundo Halbwachs (2006), as memórias individuais estão inseridas em “quadros sociais” que organizam as lembranças, dando-lhes sentido, estando elas relacionadas com normas, valores, tradições e narrativas compartilhadas por um determinado grupo.

Isso é um ponto de atenção para o pesquisador, pois a memória é moldada por aqueles que determinam o que deve ser lembrado e o que será esquecido. Por muitas vezes, ela pode estar sendo manipulada, de acordo com interesses políticos, religiosos ou culturais, e o pesquisador, como um investigador, deve estar atento a essas influências, para não reproduzir um discurso dominante.

Embora a memória seja alvo de disputas, podendo dar diferentes significados ao passado, ela é dinâmica, não sendo algo estático, pronto e acabado. As lembranças podem

sofrer mudanças ao longo do tempo. Isso pode ocorrer devido às mudanças do contexto social, ou com mudanças nas relações que são estabelecidas em um determinado grupo (Halbwachs, 2006). Assim, elas são dinâmicas e se envolvem de forma ativa com diversos fatores, sendo essa uma característica desafiadora, mas de grande relevância social.

Diante do que já foi citado, Pollak (1989) reafirma a necessidade de se ter atenção nas narrativas que são esquecidas e silenciadas, pois a memória coletiva não é apenas o que a sociedade diz que lembra, há outras questões nas entrelinhas que podem dar um novo significado ao que está sendo lembrado. Assim, é necessário compreender o sujeito em que sua narrativa é alvo da pesquisa, mas analisar de forma minuciosa o contexto no qual está inserido.

Em suma, buscamos compreender as relações da memória enquanto realidade que subsidia narrativas acerca do fazer pedagógico e do fazer na gestão e suas reverberações no fazer docente em sala de aula. Aqui teremos uma mudança tanto de função, como das relações que são estabelecidas e que vão mudar nesses processos de ida e vindas.

No próximo tópico, abordaremos a importância da memória na pesquisa científica e como trabalhá-la de forma metodológica, compreendendo aspectos como prudência e ética tanto para com o entrevistado como para a pesquisa em si.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NA PESQUISA CIENTÍFICA

A utilização das memórias na pesquisa científica é muito importante para podermos compreender os contextos sociais, bem como o resgate de experiências individuais e coletivas. Para Bosi (1994), a memória oral é uma ferramenta essencial, principalmente em contextos em que não há documentação escrita ou sendo ela escassa.

Quando olhamos para o trabalho que está sendo desenvolvido, mesmo considerando a existência de documentos que comprovem o acontecimento dos fatos, há uma maior apreciação das experiências vivenciadas pelos professores que transitaram da sala de aula para o contexto da gestão. Desse modo, tais relatos serão mais substanciais nas narrativas dos sujeitos do que propriamente está documentado.

Além disso, Candau (2011) destaca a memória como um instrumento de resistência e afirmação indenitária, fundamental na compreensão das dinâmicas sociais e revela muito sobre as estruturas sociais e culturais em que as memórias estão inseridas. Nisso, ter essa

percepção pode não ajudar a compreender em que situação e condições o docente fez a transição em que a pesquisa se propôs a pesquisar.

Assim como todo contexto está permeado de relações de interesses e essas, por sua vez, podem influenciar o discurso, no ambiente escolar, não será diferente, obviamente têm suas singularidades, mas ainda se encontra nessas relações de poder. Então, torna-se necessário não somente compreender a importância da memória para a pesquisa científica, mas como trabalhar com ela de forma metodológica.

Nisso, a metodologia do trabalho com memórias envolve uma série de procedimentos que devem ter um certo rigor. O pesquisador deve ser prudente desde a coleta de relatos orais até sua análise, para tanto, a entrevista ainda é uma das técnicas mais utilizadas ao se trabalhar com memórias (Alberti, 2005). No entanto, é necessário estar atento às variantes que podem influenciar os relatos, sendo importante buscar outras fontes que possam contribuir com os relatos, garantindo uma maior veracidade diante dos fatos e mantendo a integridade da pesquisa.

Como já supracitado, é crucial considerar o contexto cultural e social em que a memória é produzida, por ela representar não somente um reflexo do passado, mas compreender o presente bem como as expectativas que são construídas para o futuro (Portelli, 1997). Mas, mesmo os relatos oferecendo uma rica fonte de dados, que são importantes para esta pesquisa, eles também apresentam desafios significativos, principalmente no que diz respeito a sua subjetividade, podendo dificultar a distinção entre fatos e interpretações pessoais, que podem ser facilmente influenciadas por vários fatores, exigindo do pesquisador uma abordagem crítica e reflexiva (Passerini, 2003).

Vale salientar que, ao se trabalhar com as memórias dos sujeitos, há toda uma questão ética que o pesquisador deve estar precavido, tanto no que diz respeito à privacidade dos participantes da pesquisa, como com a integridade dos relatos (Ferreira, 2003). Isso é muito importante, pois ajuda o pesquisador a não distorcer as narrativas em função da pesquisa e nem fazer interpretações equivocadas, assim tratando os relatos de forma respeitosa.

Ainda sob essa premissa, Paul Ricœur (2007) discute a inter-relação entre memória individual e coletiva, destacando que a memória não é apenas um fenômeno subjetivo, mas também um processo que é construído socialmente. No contexto desta pesquisa, que visa compreender as reverberações da transição de professores da gestão para o ensino, essa perspectiva teórica se mostra essencial para compreender como as experiências individuais desses docentes se conectam a uma memória coletiva da profissão e da escola.

A memória individual dos professores que passaram da gestão para a sala de aula carrega marcas de suas vivências dos processos administrativos, das reações com o corpo docente no contexto das práticas pedagógicas, bem como na interação com estudantes e familiares. Assim, precisamos estar atentos aos mínimos detalhes das narrativas, pois a memória é seletiva e interpretativa, de forma que cada professor, ao relembrar sua trajetória, pode ressignificar suas experiências e construir novas narrativas (Ricoeur 2007).

Entretanto, a memória individual dos professores não pode estar dissociada da memória coletiva das escolas e do próprio sistema educacional. Isso se apresenta como um ponto de atenção devido à memória coletiva se sustentar em estruturas institucionais e em práticas compartilhadas, de forma que reflete, na construção das representações, significados tanto do papel do professor como do gestor (Ricoeur 2007).

Em suma, o estudo das memórias, de forma prudente, permitirá compreender não só as singularidades das experiências que o presente trabalho se propõe a pesquisar, mas também corrobora nas percepções das dinâmicas sociais que envolvem as narrativas. A seguir, no próximo tópico, vamos especificar os caminhos metodológicos com vistas a construir os dados da pesquisa.

5. DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesta seção, dedicada à metodologia, serão apresentados os caminhos adotados para a construção da pesquisa, explicitando a abordagem escolhida, o tipo de investigação realizada e os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Além disso, serão descritos o contexto em que o estudo se desenvolve o lócus da pesquisa e as características dos sujeitos envolvidos, permitindo compreender de que forma esses elementos se articulam para sustentar a análise e responder aos objetivos propostos.

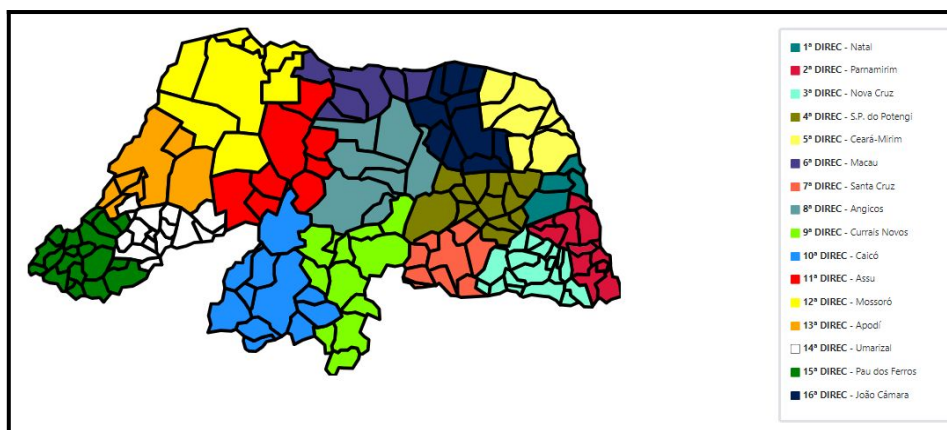
5.1 LOCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa busca compreender as reverberações no ensino dos professores que transitaram da sala de aula para a gestão e da gestão para a sala de aula. Para tanto, a pesquisa busca fazer algumas delimitações tanto nos sujeitos que irão atuar na pesquisa, como nos territórios em que atuam.

Definir o lócus da pesquisa compreende definir o espaço físico, social e temporal onde a pesquisa irá se debruçar, assim contribuindo para um melhor entendimento diante da realidade estudada (Minayo, 1994). Desse modo, iremos detalhar quais instituições iremos trabalhar, onde estão localizadas e os critérios de seleção das instituições.

Inicialmente, o projeto se deu no território do Estado do Rio Grande do Norte, assim, trabalhamos com as instituições escolares estaduais que são supervisionadas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEEC/RN. A secretaria subdivide sua gestão educacional por meio de 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura – DIREC, assim como mostra o mapa abaixo.

Figura1: Distribuição das DIREC no mapa do RN



Fonte: Portal Ensino Médio Potiguar – SEEC/RN – 2024

Almejando a viabilidade da presente pesquisa, iremos nos limitar ao contexto da 12ª DIREC, que é responsável pelo sistema educacional regional do oeste potiguar, compondo, assim, os municípios de Mossoró, Serra do Mel, Baraúnas, Upanema, Grossos, Areia Branca, Tibau e Governador Dix-sept Rosado.

Delimitamos entre as escolas públicas estaduais aquelas chamadas e consideradas ‘escolas do campo’. Isso se dá, primeiramente, devido a todo o contexto da trajetória do pesquisador com o campo e pelo fato de o campo ter suas especificidades que devem ser evidenciadas inclusive pela gestão.

Nessa perspectiva, a temática de gestão escolar tem inúmeras pesquisas relevantes para a comunidade, mas, quando especificamos ela para o contexto campestre, o número de trabalhos ainda é bem reduzido, assim, dando um maior sentido à pesquisa. Nisso, a escolha do lócus da pesquisa não é compreendida apenas em perspectiva logística, mas também epistemológica, pois se determina quais aspectos serão observados e analisados (Flick, 2009).

Nesse contexto, ao fazer uma análise juntamente com a coordenação da SEEC/RN e com a 12ª DIREC, foi possível selecionar três escolas que estão alinhadas com as delimitações apresentadas. A 12ª DIREC informou em diálogos que a definição das escolas do campo se dá por meio de um cadastro que cada instituição responde direcionadas ao Ministério de Educação (MEC). Segundo diálogos com a coordenação da SEEC/RN, haveria mais duas escolas inseridas no contexto do campo, mas uma não está funcionando, de forma que não respondeu ao censo, e a outra, segundo o senso, não foi considerada uma escola do campo.

Com isso, a primeira instituição que se alinha com as definições da pesquisa é a Escola 1, que ao fazermos uma análise no Projeto Político Pedagógico da escola, podemos encontrar um breve relato da instituição. A instituição foi fundada no ano de 1978 com o

objetivo de atender aos filhos dos funcionários de uma empresa Agroindustrial, “oferecendo o Ensino Fundamental nos anos iniciais. Diante da necessidade da demanda, a instituição passou a oferecer também o Ensino Fundamental séries finais. Mediante a falência da empresa a escola foi estadualizada no ano de 1997. Em 2003 passou a oferecer o Ensino Médio para atender a necessidade da população campesina. Por ser uma escola situada no campo e para atender a solicitação da comunidade no ano de 2006 foi implementado um curso técnico em controle ambiental na modalidade subsequente através da autorização da SEEC.

Assim, fica claro que inicialmente a escola surgiu para atender a demanda da agroindústria, mas, com a sua falência e a estadualização da instituição escolar, passou a buscar atender as demandas de todas as comunidades da região. O material também apresenta informações sobre o funcionamento da escola. Ao analisarmos as informações presentes nos documentos oficiais da escola, podemos perceber que a organização da escola sofre variações conforme a realidade se modifica e de acordo com as necessidades das comunidades que atendia.

Dando continuidade, a segunda instituição selecionada foi a Escola 2, também localizada na Zona Rural de Mossoró/RN, no Sítio Pau Branco, rua João Mateus de Oliveira, s/n. Segundo um documento arquivado na instituição a Escola foi construída em meados de 1979 coordenado por uma professora leiga da comunidade, A escolha do nome da escola ocorreu em virtude de no momento do ato de criação, em Natal/RN, não havia ninguém que pudesse representar a comunidade onde a escola estava inserida, ficando dessa forma a opção de escolha para os representantes do Governo/SEEC/DIREC.

Assim, podemos perceber que a escola surge de uma necessidade da comunidade, juntamente com a mediação de uma professora leiga que já atuava na comunidade. Com isso, conseguiram concretizar a construção da escola e por falta de representação a escola foi nomeada por alguém que não era do contexto na qual a instituição estava inserida. O documento também traz considerações acerca da estrutura da escola, informando que quando foi inaugurada, a escola possuía uma estrutura bastante reduzida, composta por apenas duas salas de aula, três banheiros e uma cozinha, recebendo mais de cem estudantes matriculados entre a 1ª e a 4ª série. Com o passar dos anos, o prédio passou por ampliações e adaptações, chegando ao formato atual: três salas de aula, uma sala destinada à diretoria, uma biblioteca, três banheiros, uma cozinha e um depósito. Atualmente, a instituição oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em conformidade com as orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A escola atualmente possui a mesma configuração, teve algumas reformas no que diz respeito à acessibilidade, como a construção de rampas de acesso, forro de gesso e pinturas. A escola, além das turmas do 1º ao 5º ano, atendeu algumas turmas da EJA. Logo abaixo, temos a foto da parte da frente da escola.

Em síntese, foram selecionadas duas instituições para realizarmos as análises referentes às pesquisas. As escolas selecionadas atenderam aos critérios de serem escolas estaduais, localizadas no campo e que fossem consideradas como tais pelo sistema educacional. Agora iremos fazer a análise dos gestores, considerando os critérios estabelecidos pela pesquisa.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao realizarmos os critérios para determinar as instituições que contemplariam a pesquisa, também se torna necessário estabelecer os critérios que selecionarão os sujeitos da pesquisa diante do que o trabalho se propôs a pesquisar. Ainda nessa perspectiva, a definição dos sujeitos da pesquisa deve estar estreitamente alinhada aos objetivos da pesquisa e com o contexto em que se quer trabalhar (Minayo, 1994).

Como já supracitado, a pesquisa busca compreender os impactos causados no ensino de professores que transitaram da sala de aula para a gestão e da gestão para a sala de aula. Nisso, torna-se necessário que o docente tenha vivenciado esse processo de ida e vinda entre essas duas realidades.

Para tanto, a pesquisa fez um recorte temporal, no qual selecionamos os docentes que assumiram a gestão a partir de 2016 até 2024. O presente recorte temporal se deu devido à implementação da lei complementar nº 585 de 30 de dezembro de 2016 que representou um marco para o sistema educacional estadual, de forma que veio trazer definições pertinentes à gestão escolar, abordando temas como gestão democrática, participação, autonomia e muito mais.

Por essa lei trazer uma nova organização da gestão escolar dentro do sistema educacional do estado, torna-se fundamental compreender a atuação dos docentes dentro desse recorte temporal, mas destacando que não basta apenas estar atuando na gestão, mas ter vivido o processo de ida e vinda. O sujeito da pesquisa pode até ter atuado como docente antes de 2016, mas as vivências vividas na gestão terão que ter ocorrido a partir de 2016, bem como o retorno à sala de aula.

Vale destacar que, nesse primeiro momento, ainda não iremos divulgar os nomes dos docentes, pois foi feito apenas um levantamento para compreender o universo em que vamos trabalhar, mas provavelmente seguirá em sigilo. Destacamos que vamos apresentar o contexto de cada escola e quantos sujeitos foram selecionados.

Na primeira instituição, E. E. Gilberto Rola, a partir do ano de 2016, houve a posse de 5 gestores, mas desses apenas dois foram selecionados para fazer parte da pesquisa, devido aos critérios pré-estabelecidos. Tanto os gestores como as devidas justificativas estão apresentadas no quadro abaixo de forma cronológica:

Quadro 5 – Gestores da Escola 1 (2016-2024)

ESCOLA 1		
GESTORES	SITUAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Gestor 1	Retornou ao trabalho docente	O docente atuou na gestão dentro do recorte temporal determinado, mas, por ter sido aprovado no concurso público estadual para professor, teve que pedir exoneração da gestão, estando apto para participar da pesquisa.
Gestor 2	Retornou ao trabalho docente – Sala de AEE	O docente em questão era vice-diretor do anterior e, por ter pedido exoneração, teve que assumir a gestão. Ao concluir o mandato, retornou ao contexto da sala de aula, mais especificamente no AEE, devido a uma questão de necessidade e por possuir especialização na área. Assim, tornando-se apto para

		a pesquisa.
--	--	-------------

Fonte: Autoria própria (2025)

Assim, podemos perceber que da escola apresentada iremos trabalhar apenas com dois gestores, por terem vivenciado os contextos em que a pesquisa se propôs a pesquisar. Mas buscamos descrever o motivo que qualificou cada gestor para a presente pesquisa, apresentando uma breve observação do que motivou a transição. No que diz respeito à segunda instituição, sendo ela a Escola Estadual Professora Iracema Fernandes, também tivemos a mesma prudência de compreender os critérios definidos e analisar e descrever quais gestores se tornaram aptos a participarem da pesquisa, como indica a tabela do quadro abaixo.

Quadro 6 – Gestores da Escola 2 (2016-2024)

Escola 2		
Gestor	Situação	Observação
Gestor 3	Retornou ao trabalho docente	O presente docente cumpriu um mandato de três anos, assumindo a gestão devido à necessidade da escola. Após sua atuação na gestão, retornou à sala de aula, tornando-se apta para a pesquisa.
Gestor 4	Retornou ao trabalho docente	O presente gestor assumiu a gestão nas mesmas condições do anterior, devido à necessidade da escola. Mas antes de concluir seu mandato pediu exoneração devido a problemas pessoais. Logo após, retornou para o contexto de sala de aula. Assim se tornando apto para a pesquisa.

Fonte: Autoria própria (2025)

Nesse caso, assim como na escola anterior, tivemos a atuação de dois que estavam aptos a participarem da pesquisa. Vale recordar que na 12ª Direc há uma terceira instituição que ao longo do recorte temporal estabelecido, apresentou a atuação de três gestores. Mas eles, mesmo tendo vindo de um contexto de sala de aula, após assumirem a gestão, não retornaram ao cargo de docente. Essa situação fez com que os professores dessa escola não fossem alcançados pela pesquisa devido aos critérios estabelecidos.

Em síntese, diante do que foi posto, entrevistamos um total de 4 gestores, sendo dois da Escola 1 (Gestor 1 e Gestor 2) e dois da Escola 2 (Gestor 3 e Gestor 4). Agora iremos explicar sobre como será aplicada a entrevista com os docentes e quais informações buscamos coletar, que serão apresentadas no próximo subtópico.

5.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Após definirmos os sujeitos da pesquisa, torna-se imprescindível coletar as memórias dos docentes e, para isso, há várias técnicas utilizadas no meio científico. Mas compreendemos que a entrevista semiestruturada é a mais assertiva diante dos objetivos já explanados.

Diante disso, acreditamos que a entrevista semiestruturada seja mais adequada por permitir que os entrevistados respondam às questões específicas, mas dando margem para explorarmos outros assuntos que podem surgir durante a entrevista (Minayo, 2009). Ou seja, tal modalidade de entrevista, apresenta tanto perguntas norteadoras, como também é flexível em adicionar novas informações conforme o decorrer da conversa com os participantes da pesquisa (Gil, 2008).

Juntamente com a entrevista, também iremos nos utilizar da gravação de voz, pois, diante do contexto da pesquisa, é imprescindível para podermos manter a fidelidade das informações obtidas, dando mais tranquilidade ao pesquisador focar na interação com os sujeitos da pesquisa, de forma que não tenha que se preocupar em fazer anotações complexas, apenas pontuais (Triviños, 1987.)

Vale destacar também que a gravação também ajuda a fazermos uma análise posterior mais detalhada, podendo perceber algo que não tenha se atentado durante a entrevista. Ainda nessa perspectiva, Ludke e André (1986) afirmam que a gravação das falas dos sujeitos da pesquisa preserva os aspectos para linguísticos que são imprescindíveis para a interpretação

dos relatos, podendo ter nuances na fala ou no tom de voz, pausas, silêncios mesmo que breves e outros aspectos.

Nisso, a ação de realizar uma entrevista é muito complexa, de forma que o pesquisador tem que estar atento a tudo o que acontece em sua volta, pois o entrevistado, ao ser questionado, pode apresentar informações silenciosas, mas que falam muito, como um desvio de olhar, se está desconfortável, se está inquieto ou tranquilo e outras mais. Por isso, buscamos nos munir o máximo possível de técnicas que nos ajude a compreender o máximo possível tanto as memórias do sujeito, bem como o contexto em que se encontra.

De forma mais específica, dividimos a entrevista e organizamos ela em três partes que consideramos importantes para a pesquisa. Na primeira parte, buscamos compreender o perfil do sujeito da pesquisa como docente, assim como está apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7 – Parte 1 da entrevista semiestruturada

Parte 1: Compreensão do perfil dos professores
● Pode me falar sobre sua formação acadêmica? Quais cursos e especializações você realizou? ● Há quanto tempo você trabalha na área da educação? Como você descreveria sua trajetória profissional até o momento em que se tornou gestor escolar? ● Como você compreende a atuação docente no contexto da educação do campo?

Fonte: Autoria própria (2025)

Nisso, em um primeiro momento, buscaremos compreender o perfil do sujeito da pesquisa quanto docente, buscando analisar sua formação, sua área de atuação, o tempo que já vem realizando exercendo a função, como ele descreveria sua trajetória antes da gestão e como é compreendida a atuação do docente em uma escola do campo.

Na segunda parte da entrevista, iremos buscar compreender como se deu o processo de transição da docência para a gestão. Nesse segundo momento, queremos analisar como foi esse processo, evidenciando as motivações e as experiências em si. Podemos ter uma melhor noção ao vermos o quadrado abaixo:

Quadro 8 – Parte 2 da entrevista semiestruturada

Parte 2: Transição da docência para a gestão

- Quanto tempo você atuou como gestor escolar? O que motivou você a deixar a sala de aula e assumir um cargo de gestão?
- Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao ingressar na gestão escolar?

Fonte: Autoria própria (2025)

Assim, de forma mais específica, no que diz respeito à motivação, buscamos perceber qual o motivo e em quais circunstâncias o docente assumiu a gestão, buscando evidenciar de como foi esse processo de transição e os desafios e quais as principais diferenças foram notadas. Já no que diz respeito à experiência em si, buscaremos entender quais competências o docente tem que apreender após assumir a função, mas, de forma específica, queremos analisar em que aspectos as experiências na docência ajudaram na sua atuação e perceber como ele via o papel do gestor antes de assumir tal função.

Dando continuidade, na Parte 3, buscamos entender o processo de transição da gestão para a docência, ou seja, o retorno ao contexto de sala de aula. Para tanto, buscamos compreender o que motivou o retorno, e em que condições ele ocorreu, no quadro abaixo, temos um entendimento melhor das dimensões das perguntas:

Quadro 9 – Parte 3 da entrevista semiestruturada

Parte 3: Transição da gestão para a docência
● O que motivou seu retorno à sala de aula após exercer a função de gestor? Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao retornar à docência? ● De que forma sua experiência como gestor influenciou em sua prática pedagógica?

Fonte: Autoria própria (2025)

Assim, buscaremos compreender como foi esse processo de retorno, os principais desafios para a readaptação ao contexto da sala de aula, considerando toda a rotina, o planejamento e as aulas em si. Aqui buscaremos evidenciar os impactos que a gestão trouxe para a atuação docente e como o professor compreende o papel de gestor depois de ter tido a experiência e como ela percebia o docente quando estava na função.

Em suma, a entrevista tem toda uma complexidade diante de todos os elementos que ela se relaciona, então, aqui temos a relação da proposta da pesquisa com os sujeitos em que busca compreendê-los (docentes – gestores) em seus contextos de atuação (docência -gestão). Para tanto, tivemos que ter prudência no questionário para poder captar todas as dimensões de forma clara, centrada e ética.

6. ANÁLISES DAS MEMÓRIAS DO PROFESSORES QUE TRANSITARAM DA DOCÊNCIA PARA GESTÃO DA GESTÃO PARA A DOCÊNCIA

Nesta seção, vamos apresentar os dados que foram construídos ao longo da pesquisa, tendo como base as narrativas dos professores que vivenciaram a transitoriedade entre a docência e a gestão, evidenciando suas experiências, bem como as reverberações desse processo na prática docente. Vale ressaltar que o estudo contou com a participação de 04 docentes da rede pública Estadual do Rio Grande do Norte. Esses professores são alocados em 2 escolas do campo que estão sobre a tutela da 12ª DIREC.

As informações aqui contidas foram tecidas a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores, tendo como direcionamento um roteiro dividido em 04 seções e constituído de 7 questões, com o intuito de perceber, nas entrelinhas dos discursos, as repercussões de todo o processo vivido entre a gestão e à docência e vice-versa. Nos recortes que expomos as falas dos docentes, por questão de sigilo, utilizamos a palavra “PROFESSOR(A)” para todos eles e estabelecemos uma numeração que foi dada de acordo com a sequência das entrevistas, de forma que as identificações seguiram da seguinte forma: Professora 1, Professora 2, Professor 3, Professora 4. Apesar de não ter sido estipulada uma identificação mais específica, a afinidade com as falas e concepções deles será construída no decorrer da escrita deste capítulo.

A análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas, conduzida com professores-gestores, foi meticulosamente orientada pela Análise Temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) que segundo elas “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos)” (Braun; Clarke, 2006, p.6, tradução nossa).

Assim, esse método se mostrou mais coerente com a pesquisa proposta no intuito de compreender as percepções e experiências desses educadores, permitindo uma imersão profunda em suas trajetórias e na complexidade de suas atuações tanto na docência com a gestão de escolas do campo. A análise proposta pelas autoras se dá em seis fases, que organizou as informações construídas por meio das entrevistas semiestruturadas, e que foram cruciais para a organização e a interpretação dos dados, culminando na identificação dos sete temas centrais que estruturam a análise.

A primeira etapa da análise foi a completa imersão no material transcrito das entrevistas, que segundo as autoras:

[...] é fundamental que você se mergulhe nos dados a ponto de se familiarizar com a profundidade e a amplitude do conteúdo. A imersão geralmente envolve a "leitura repetida" dos dados e uma leitura ativa, em busca de significados, padrões e assim por diante. O ideal é ler todo o conjunto de dados pelo menos uma vez antes de começar a codificação, pois suas ideias e a identificação de possíveis padrões serão moldadas ao longo da leitura. (Braun; Clarke, 2006, p.17, tradução nossa)

Nisto, a leitura repetida e atenta de cada depoimento foi essencial para captar não apenas o conteúdo em si, mas também as nuances, as emoções e as pausas que revelavam aspectos significativos da jornada desses profissionais. Essa familiarização inicial permitiu uma compreensão mais integral dos dados, reconhecendo padrões de discurso, vocabulário recorrente e as principais preocupações dos participantes.

Vale salientar que nesse momento também se realizou anotações marginais e breves resumos de cada entrevista que foram elaborados para auxiliar na identificação de pontos-chave, preparando o terreno para a codificação. A intenção não era apenas ler, mas ouvir novamente as vozes dos entrevistados através do texto, compreendendo o contexto em que cada fala se inseria e a sua relevância para o estudo.

Com a familiaridade estabelecida, iniciou-se a fase de codificação. “A Fase 2 começa quando você já leu e se familiarizou com os dados, e gerou uma lista inicial de ideias sobre o que há nos dados e o que é interessante neles. Essa fase envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados” (Braun; Clarke, 2006, p.18, tradução nossa). Assim, cada transcrição foi revisitada com o objetivo de identificar e marcar trechos que se relacionavam

com o fenômeno de estudo. Esse processo foi guiado por uma abordagem indutiva, ou seja, os códigos surgiram diretamente dos dados, em vez de serem pré-definidos. Fragmentos de fala que expressavam a visão sobre a formação inicial, os desafios da transição para a gestão, ou as influências da gestão na prática docente, por exemplo, foram codificados.

O processo de codificação buscou ser minucioso, tentando identificar tanto o conteúdo explícito (semântico) quanto as inferências subjacentes (latente). Por exemplo, um código como "dificuldade em lidar com a burocracia" era semântico, enquanto "sensação de despreparo para a nova função" era um código latente. Essa etapa resultou em uma lista extensa de códigos, a base bruta para a construção dos temas.

Após a codificação inicial, o desafio foi organizar e categorizar a vasta lista de códigos. Os códigos foram agrupados em conjuntos lógicos com base em sua semelhança conceitual. Um código sobre a "falta de formação em gestão" e outro sobre a "necessidade de capacitação continuada" poderiam ser agrupados sob um tema potencial relacionado à Formação de Gestores. Da mesma forma, códigos como "dificuldade com o trabalho administrativo" e "conflitos com a comunidade escolar" foram agrupados sob o tema Desafios da Gestão.

Essa fase foi um exercício de categorização e seleção, onde alguns códigos menores foram absorvidos por categorias mais amplas, enquanto outros, mais específicos, se tornaram subtemas. Nisto, “Alguns códigos iniciais podem vir a formar temas principais, enquanto outros podem formar subtemas, e outros ainda podem ser descartados. Nesta fase, você também pode ter um conjunto de códigos que não parecem pertencer a lugar nenhum” (Braun; Clarke, 2006, p.20, tradução nossa). Com isso, esse agrupamento preliminar permitiu a emergência dos sete temas principais do estudo, consolidando o esqueleto da análise.

A quarta fase foi um momento de validação e refinamento. Os temas preliminares foram revistos em dois níveis distintos. No primeiro, foi verificado se os trechos codificados se encaixavam de maneira coerente dentro de cada tema. Um retorno aos dados brutos permitiu confirmar se as evidências sustentavam as categorias propostas. No segundo nível, os temas em si foram examinados para garantir que se diferenciavam entre si e que a estrutura geral fazia sentido. Foi aqui que alguns temas foram redefinidos, enquanto outros foram mesclados ou desmembrados para garantir clareza e precisão. Por exemplo, percebeu-se que a transição da docência para a gestão e o retorno da gestão para a docência eram processos distintos, mas interligados. A clareza dessa distinção levou à criação dos temas separados: Transição da Docência para a Gestão e Transição da Gestão para a Docência.

Com a estrutura temática consolidada, a penúltima fase foi dedicada à definição clara e concisa de cada um dos sete temas. Para cada tema, foi elaborada uma descrição detalhada que explicava o seu escopo, o que ele representava nos dados e o que ele não representava. Essa clareza conceitual foi fundamental para evitar sobreposições e para garantir que a análise fosse precisa e transparente. Em seguida, os temas foram batizados com nomes que fossem ao mesmo tempo descritivos e diretos. Títulos como Formação Inicial e Continuada dos Professores Entrevistados ou As Influências da Gestão no Ensino foram escolhidos por sua capacidade de comunicar imediatamente o cerne de cada discussão, preparando o leitor para o conteúdo que seria explorado nos parágrafos seguintes.

A fase final e crucial foi a da escrita, onde a análise foi transformada em um texto coeso e persuasivo. Cada um dos sete temas tornou-se um subcapítulo da dissertação. A narrativa foi construída de forma a apresentar o tema, discuti-lo em profundidade e, mais importante, ilustrá-lo com trechos representativos e vívidos das entrevistas. A seleção dos trechos foi feita de modo a capturar a essência de cada ponto, fornecendo a "voz" dos participantes e validando a interpretação do pesquisador. A escrita foi cuidadosamente elaborada para manter uma conexão lógica entre os temas, mostrando como a trajetória profissional, as transições e os desafios se entrelaçavam, resultando em um relatório final que não apenas apresentava os resultados, mas também contava uma história rica e multifacetada sobre a experiência desses educadores na Educação do Campo.

Em suma, a partir da minuciosa análise temática, que seguiu as fases propostas por Braun e Clarke (2006), os dados das entrevistas foram organizados de forma a revelar as experiências e percepções dos professores-gestores. A imersão profunda nas falas, a codificação sistemática e o agrupamento em categorias lógicas culminaram na identificação de sete temas centrais, que se mostraram essenciais para compreender a complexa trajetória desses profissionais na Educação do Campo. A seguir, serão apresentados sete tópicos de análise, cada um dedicado a um dos temas, detalhando como as narrativas dos participantes iluminam as particularidades da formação, da docência e da gestão nesse contexto específico.

6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Inicialmente, é importante compreendermos que a análise do perfil docente, bem como de sua trajetória profissional, são elementos importantes para entender algumas ações e suas intercessões no processo de ensino-aprendizagem. Nisso, conhecer os processos formativos,

as experiências e os desafios enfrentados por eles possibilita uma visão ampliada da identidade profissional desses sujeitos.

Vale salientar que o perfil docente não abrange apenas os aspectos formativos, mas também fatores ligados às influências socioculturais, que impactam no fazer docente (Tardif, 2014). Esses aspectos não se estendem apenas ao contexto da sala de aula, mas também no ambiente da gestão, pois, mesmo ao mudar de função, o profissional carrega consigo todas as suas vivências. Além disso, buscar entender o perfil dos professores permite identificar alguns padrões ou até mesmo tendências que podem influenciar o ambiente escolar.

Diante disso, o intuito desse momento da entrevista foi compreender um pouco sobre a trajetória dos professores que estavam fazendo parte da pesquisa. Nisso, a primeira pergunta se voltava em saber um pouco sobre a formação inicial e continuada. A primeira professora entrevistada nos informa, em seu relato, que é “formada em pedagogia pelo projeto Pedagogia da Terra do programa PRONERA da Educação do Campo e tenho especialização. Sou especialista pelo IFRN em Educação e Contemporaneidade (Professora 1)”.

Então, vamos lá. Minha trajetória, [...] como acredito que de todos, é marcada por desafios e conquistas, construída a partir de um processo formativo que, embora não tenha sido linear, foi profundamente significativo. No caso, eu iniciei com a Pedagogia da Terra do PRONERA. A partir daí, me conectou diretamente com as realidades do campo e as lutas sociais, ampliando minha perspectiva sobre educação como ferramenta de transformação, então, eu acredito que essa tenha sido uma base essencial para que eu me visse como educadora comprometida com a inclusão e com a equidade em relação à especialização do IFRN. Eu acredito que tenha sido sim uma especialização que eu buscava. Foi um momento decisivo na minha trajetória porque a formação aprofundou meus entendimentos sobre as demandas da educação na atualidade, especialmente no que diz respeito às mudanças culturais, tecnológicas e sociais. A partir disso, pude aliar a questão da teoria e prática de maneira mais eficaz tentando assim fortalecer meu papel como docente e sobre a questão de ter conseguido fazer a formação que eu queria. Eu diria que sim dentro das condições e oportunidades que tive, porque cada etapa dessa formação foi uma escolha pensada dentro do contexto e, mesmo com os desafios que sempre existem, sempre tem, a gente tem que tentar superar. Me ensinaram muito que, se por um lado do caminho foi desafiador, por outra ele me torna um profissional mais resiliente, um pouco bem mais crítica e com certeza apaixonada pela educação.

A Professora 1 possui uma formação em Licenciatura em Pedagogia da Terra, que é uma proposta de formação de docentes pensada para atuar no contexto das escolas campesinas. É importante frisar que ela está alinhada com os princípios da educação do campo, que se empenha em proporcionar uma formação crítica, interdisciplinar e comprometida com as demandas sociais das populações do campo. O curso foi pensado e introduzido em diversas instituições de ensino superior do nacional com a participação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No que diz respeito à Professora 2, ela já tem um bom período na educação, de forma que, ao perguntar sobre sua formação inicial, não soube informar o ano com exatidão, como podemos ver logo abaixo:

Bom, vamos lá. O ano que me formei nem lembro mais. Tanto tempo faz, mas foi mais ou menos em meados de 89, 90, foi por aí que eu concluí a faculdade. Comecei ainda muito jovem, no magistério. Desde sempre eu queria ser professora, porque minha mãe era professora, então, eu tinha um modelo, tinha um exemplo dentro de casa. Eu gostava muito de ver ela ministrando aulas. Então, fiz faculdade de Pedagogia, licenciatura plena. Logo em seguida, eu fiz duas pós-graduações: uma em Gestão Escolar e a outra em Psicopedagogia. E, para concluir, até agora pelo menos, fiz mestrado, mestrado em Ciências da Educação. Esse mestrado que eu fiz era uma parceria de Fortaleza e a interamericana de Assunção. A gente estudava parte do tempo aqui, em Fortaleza, e duas vezes por ano a gente tinha que ir para Assunção, para a gente fazer as provas, as avaliações. Inclusive, a minha dissertação foi apresentada lá. Então, esse é o meu roteiro de pedagoga (Professora 2).

Desse modo, podemos perceber que a Professora 2 iniciou no magistério, tendo como inspiração a figura materna. Vale ressaltar que o curso de magistério no Brasil foi marcado por transformações estruturais e desafios que se desdobraram ao longo da história. Com isso, a formação de professores da educação básica ocorria em grande parte por meio dessa formação que era oferecida no nível médio. Essa formação tinha como objetivo formar profissionais para atuar em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito a esse processo, era tradicional, sendo caracterizado por uma formação técnica, metódica e superficial (Gatti, 2013). Saviani (2009) informa que, nesse processo, o currículo dava ênfase nas disciplinas pedagógicas, mas não desenvolvia uma percepção e uma análise crítica sobre a docência e nem sobre os processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), houve toda uma articulação para mudar esse modelo de formação de professores, de forma que se incentivava a formação em nível superior, na garantia de uma formação mais sólida e aprofundada, buscando superar as concepções dos cursos de magistério (Romanowski; Martins, 2013).

Nessa perspectiva, podemos perceber que o período da graduação da Professora 2 ficou próximo desse processo de transição, entre o final da década de 80 para o início da década de 90. A entrevistada ainda faz algumas considerações sobre sua temática de estudo dentro do programa de mestrado:

(Mestrado) Ele é voltado para o acompanhamento da família. Um braço do processo de aprendizagem da criança é aquela relação família-escola, até onde isso influencia ou não? No que impacta na realidade e na aprendizagem das crianças? Tentei. Por que esse estudo? Porque a gente começou a perceber que a criança que era assistida em casa tinha um desenvolvimento melhor, ou seja, ela avançava mais rápido. A

aprendizagem dela era mais rápida, ela tinha uma facilidade muito grande de compreensão. Já aquela criança que não tinha um acompanhamento familiar, ela ia e voltava da escola com as mesmas tarefas. Aí entendi. Então, me baseei nessas duas realidades para poder fazer minha dissertação (Professora 2).

Como podemos ver acima, a sua linha de pesquisa buscava compreender os efeitos da participação da família no processo de ensino-aprendizagem, que é um tema relevante, mas não vamos nos aprofundar, por não ser o objeto de estudo da pesquisa. Entretanto, essa fala é crucial para podermos compreender a percepção da Professora 2 sobre a relação tanto da família-escola quanto da gestora, que será contemplada em um outro momento. No que diz respeito à formação do Professor 3, temos as seguintes considerações:

Eu sou formado em Filosofia pela UERN. [...]. Eu me peguei gostando muito de dar aula, porque têm vários perfis, então, têm alguns professores que falam que querem sair da sala de aula, que não gostam, e eu gosto de dar aula, gosto de estar na sala de aula, muitas vezes tirava até o estresse do dia a dia, de outras tarefas. Em sala de aula dando aula, eu sempre tive esse prazer. [...]. Tenho alguns cursos voltados para gestão, que é obrigatório para você assumir a gestão, mas do grupo da própria Secretaria do Estado, mas cursos dentro do mundo acadêmico de pós, não (Professor 3).

O Professor 3 tem sua formação em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e não possui nenhuma pós-graduação, apenas o curso de gestão ofertado pela SEEC/RN. Ele informa que gosta de dar aula e do ambiente escolar, e essas percepções irão nos ajudar a compreender alguns conflitos vivenciados pelo docente.

Já a Professora 4 foi sucinta em sua fala, narrando que: “Eu fiz curso de Pedagogia, graduação em Pedagogia e fiz especialização em Psicopedagogia” (Professora 4). Apesar de não ter informado na entrevista, mas, por meio da observação do ambiente em que está inserida, percebi que ela é graduada em Pedagogia da Terra e participou da mesma turma da Professora 1.

No entanto, essa omissão pode ter ocorrido por muitas vezes alguns participantes sentirem emoções diversas como: ansiedade, insegurança ou receio, podendo influenciar as respostas, que podem ocorrer de forma consciente ou não (Gil, 2019). Mas, por meio da observação, podem ser captados elementos não ditos, gestos e interações do participante no seu contexto, que pode ajudar a preencher algumas lacunas que surgiram nas narrativas (ANGROSINO, 2009). No próximo subtópico, iremos apresentar, de forma mais específica, as trajetórias dos professores no contexto da docência.

6.2 TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES NA DOCÊNCIA

Anteriormente, buscamos direcionar as discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores, mas agora vamos especificar nas trajetórias deles na docência. Todavia, é importante compreendermos o recorte das narrativas dos professores sobre suas trajetórias, pois nos permite refletir suas concepções quanto ao fazer docente. Nisso, tanto o ato de rememorar quanto o de compartilhar suas vivências oportunizam ressignificar toda a sua jornada (Nóvoa, 2019).

Sob esse viés, a Professora 1 narra, de forma breve, de como compreender sua trajetória, bem como o seu desenvolvimento como docente.

Eu trabalho na era da educação há 18 anos, mas efetiva no estado eu trabalho há 13 anos. Porque antes eu não era efetiva, geralmente trabalhava com bolsa na escola ou então através do programa [...] Mais Educação. [...] hoje, como professora efetiva, eu vejo minha trajetória como um trabalho em construção constante à docência. Para mim, ela é um espaço de aprendizagem contínuo tanto na sala de aula quanto fora dela. E assim, de certa forma, me orgulho um pouco de ter contribuído com a formação de tantas pessoas e poder, de certa forma, também retribuir à sociedade aquilo que obtive ao longo do meu percurso formativo (Professora 1).

Podemos ver, na fala dela, que a sua experiência na docência vem desde os programas governamentais e a sua atuação como docente efetiva do Estado. Ela também elenca que se vê ainda como uma docente em construção, que não é algo pronto e acabado e juntamente a isso vê a importância de fazer parte da formação de sujeito para atuar na sociedade (Freire, 1996).

A Professora 2, como já supracitado, tem uma trajetória densa na educação e no fazer docente. Podemos ver isso em sua narrativa ao ser questionada há quanto tempo está atuando na educação:

Há 36 anos. A minha trajetória ela veio mais ou menos assim. Um ano de sala de aula e um ano de gestão, um ano de sala de aula e um ano de gestão, porque eu fiquei sete anos como gestora no município de Aracati, Estado do Ceará, mas logo em seguida eu voltava para a sala de aula. Quando concluíam o período, porque lá era por período, concluíam o período, aí, se eu não quisesse continuar, eu voltava para a sala de aula. E assim, a minha vida quase toda de pedagoga [...].

Nisso, vemos que a trajetória dela se inicia no estado do Ceará, no município de Aracati, e ela informa que, desde o início, transitava da gestão para a docência. É importante informar que ela é professora do estado do Rio Grande do Norte desde 2016 e está até o presente momento como professora efetiva. Fazer essa observação é importante, pois a entrevista faz algumas comparações e reação com as experiências vividas tanto no Ceará quanto no RN. E coincidentemente o Professor 3 é cearense e iniciou sua trajetória lá.

Eu tive uma experiência no Ceará, sou cearense, no Ceará eu tive uma experiência em 2011, foi minha primeira experiência, [...] mas era temporário. E aí no estado do Rio Norte, como concursado, desde 2015, então, vão fazer 10 anos em março do ano que vem. De aprendizado, por incrível que pareça, porque a gente acha que por ser professor, vai lá e ensinar conteúdos, mas um professor que não aprende ele não é um professor, eu diria, completo, ou ele não vai se tornar um professor tão bom. Então a minha trajetória foi de aprendizado. Primeiro fui aprendendo pequenas coisas do convívio da sala de aula, pequenas coisas da realidade dos alunos, o próprio trato com os colegas de trabalho, as dificuldades da educação do campo, que desde que eu entrei no estado dou aula, em zona rural, e aí foi um processo de aprendizado até culminar na gestão (Professore 3).

O Professor 3 iniciou na educação como professor temporário no estado do Ceará, mas em 2015 passou a integrar o corpo docente do estado do Rio Grande do Norte. Ele destaca que só foi inserido no contexto da educação do campo quando se tornou efetivo. Logo, mas ele informa sobre seu processo de adaptação ao contexto escolar, que, muitas vezes, no início da docência, pode se apresentar como algo desafiador (Tardif, 2014).

A Professora 4 teve a experiência de trabalhar em três municípios do estado do Rio Grande do Norte, sendo que dois deles foram em escolas do campo. Ao ser perguntada sobre sua trajetória, temos a seguinte narrativa:

[...]Como professor, 14 anos. Inicialmente, eu trabalhei em Angicos, depois fui para a Maísa e depois Pau Branco. Eu sempre divido a minha experiência profissional em três etapas. A mais difícil delas, que foi o início, foi a que eu trabalhei em Angicos seis meses. Em segundo lugar, na Maísa, que eu fiquei um ano e meio, e depois na minha comunidade, no Pau Branco. O melhor do meu desempenho profissional foi na minha comunidade. Porque eu não tinha desgaste de transporte para ir e para voltar. Moro na própria comunidade, então é uma época que eu venho trabalhando com mais afinco, com mais dedicação, me empenho mais, justamente porque tem o desgaste a menos das viagens (Professora 4).

Aqui, a professora destaca o desgaste da locomoção para trabalhar em outras comunidades, destacando o cansaço causado pelo percurso. Em outros momentos, a pesquisadora chegou a comentar que, na primeira etapa, fazia um deslocamento de 147 km (que é a distância média do Sítio Pau Branco para o município de Angicos), e que atualmente atua na própria comunidade, definindo como a 3ª etapa.

Vale destacar que o professor que atua na sua própria comunidade desempenha um papel crucial tanto no fortalecimento dos vínculos sociais, por ser da localidade – e isso é um facilitador – como no desenvolvimento de uma educação mais significativa e conectada com o contexto no qual a escola está inserida. Desse modo, ao desfrutar da mesma realidade em que os alunos vivem, passa a ter mais autonomia e relevância ao trabalhar as questões sociais do entorno escolar em sala, corroborando para uma formação de sujeitos transformadores e críticos (Freire, 1996).

6.3 COMPREENSÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste momento, buscaremos analisar como os entrevistados compreendem a atuação dos docentes no contexto da educação do campo. A nossa perspectiva é observar se eles compreendem a escola campesina, bem como o contexto no qual está inserida. A Professora 1, ao ser questionada, inicia a discussão da seguinte forma:

Em relação à atuação docente no contexto da educação do campo, na minha opinião, é antes de tudo um compromisso com as especificidades e potencialidades das comunidades rurais, [...] não se tratando apenas de ensinar conteúdos, mas de construir uma educação que dialogue com a realidade local, valorize os saberes comunitários e construa fortalecimento [...] da identidade cultural e social dessas comunidades. Então, eu acredito que a minha formação pelo PRONERA no curso de Pedagogia da Terra me proporciona uma compreensão crítica do papel da educação como ferramenta de transformação social no campo [...]. O professor ele não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador entre os saberes locais e as possibilidades de ampliação desses saberes e claro sempre respeitando as vivências e as tradições da comunidade [...]. Então, essa perspectiva foi fortalecida pela minha especialização no IF [...], que trouxe a mim reflexões sobre as demandas contemporâneas da educação e a sua relação como havia falado anteriormente com a inclusão, a diversidade e a equidade. Então, atuar como docente no campo, na minha opinião, exige sensibilidade para compreender as condições socioeconômicas das famílias [...], a criatividade para superar limitações estruturais e a capacidade de construir uma educação contextualizada e de certa forma significativa [...]. Então, para mim, a educação do campo deve ser vista como um direito que considere as especificidades de cada território e comunidade [...], contribuindo para que os sujeitos do campo sejam protagonistas de suas histórias. Essa atuação é uma reação constante do meu compromisso [...] com a luta por uma educação que seja de fato libertadora e transformadora [...], como já mencionou nosso autor [...] Paulo Freire (Professora 1).

Diante do que foi posto pela Professora 1, é importante evidenciar que a atuação docente, no contexto da educação do campo, envolve desafios específicos, devido às suas peculiaridades, que vão para além da sala de aula. Assim sendo, o ensino tradicional não consegue dar conta dessas demandas, necessitando de um ensino contextualizado, interdisciplinar e criativo, exigindo do professor um maior compromisso com as realidades e as necessidades das comunidades campesinas. A professora também elenca a importância da formação continuada e de como ela corroborou para melhor compreender o contexto no qual está inserida. Tornam-se, assim, elementos essenciais para a construção de uma educação libertadora e transformadora (Freire, 1996).

A Professora 2 afirma que a atuação docente, no contexto da educação do campo, é um desafio e que, por muito tempo, atuou no contexto campestre, mas apenas reproduzindo o que era aplicado nas escolas urbanas. Ela desenvolve sua narrativa da seguinte forma:

Olha, é desafio. Porque, por exemplo, eu tenho 36 anos de magistério e não conhecia esse lado. Apesar de ensinar no interior, apesar da escola estar localizada no interior, mas a gente não falava nessa pedagogia, pedagogia do campo. Era como se fosse uma cópia do que acontecia na cidade e só. Então, o que acontecia lá na cidade se colocava, se fazia dentro das escolas, nos municípios, nos interiores, na zona rural. Mas não se falava nessa pedagogia do campo. Então, para mim, é algo novo. Pedagogia do campo, para mim, hoje, é algo novo. É desbravador. E a gente percebe a diferença entre a pedagogia e a pedagogia do campo. Então, não é só uma pedagogia, é algo voltado para aqueles que ali habitam, é algo voltado para aqueles que ali estão inseridos e provocando riquezas para todo o país, né? Diga-se de passagem. É uma educação específica, tem sua especificidade (Professora 2).

Nisso, vale salientar que a educação do campo tem toda a sua construção marcada por desafios e conflitos sociais, bem como pela luta das populações campestres na defesa de uma educação de qualidade e que atenda às especificidades dos vários contextos rurais que constituem o país (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). A entrevistada também aborda questões sobre a reprodução do ensino urbano no contexto da escola do campo. Essa prática de utilizar currículos padronizados, elaborados com base nas demandas e nas realidades urbanas, acaba por impactar negativamente a formação dos estudantes do campo. Esse tipo de abordagem reforça a noção de inferiorização da cultura camponesa, promovendo um ensino que, em vez de incentivar a valorização e a permanência no território, contribui para o êxodo rural (Molina; Sá, 2011).

A Professora 2 conclui sua fala informando que as escolas campestres necessitam de uma pedagogia que lhe seja própria, que atenda às suas demandas. Sob esse viés, o Professor 3 também faz ponderações acerca da temática, evidenciando como um grande problema a questão de os docentes não serem da comunidade onde atuam:

No contexto da escola do campo, pelo menos a minha realidade, até onde eu pude observar, um dos problemas é que os professores não são do campo, eles são da cidade. Então, como eu, quando eu iniciei nesse processo, [...], a gente vem da cidade pra dar aula no campo e a gente não entende todo o contexto do aluno. Então, até brinco, pois acham que o aluno está atrás do muro da escola só esperando tocar o sinal pra entrar na sala de aula. E muitas vezes aquele aluno, ele tem que percorrer um trajeto de trinta minutos, entre um monte de estrada, carroçal, [...]. Muitas vezes ele não tem o que comer pra ir pra escola, e aí eu não posso chegar, nesse aluno, chegar na minha sala de aula e discutir com o professor de filosofia o que é a vida, Platão, Sócrates, Aristóteles, Foucault, e querer que esse aluno tenha o mesmo desempenho de um aluno que está na cidade (Professor 3).

O Professor 3 elenca que o fato de os docentes não serem da comunidade pode acarretar uma possível dificuldade em compreender a realidade do aluno que reside ali, não

estando eles apercebidos dos desafios que os discentes enfrentam até chegarem à escola. Assim sendo, a atuação de professores que têm a oportunidade de atuarem na sua própria comunidade pode favorecer em uma construção de vínculos mais próximos e significativos com os alunos e suas famílias, corroborando em uma compreensão mais profunda dos desafios e das potencialidades do contexto local.

Nessa mesma perspectiva, a Professora 4 enriquece essa discussão trazendo relatos de sua trajetória que abordam exatamente essa temática, pois vivenciou esse processo de ensinar tanto em outro município como também na sua própria comunidade:

Na minha experiência, em todas as realidades, elas são complexas. Em Angicos, eu trabalhava na cidade, Maísa e Pau Branco, no campo. Mas tem a dificuldade, digamos, com transporte, na Maísa, tinha muito essa questão. Na minha comunidade, agora, os alunos moram mais perto, mas é de uma situação financeira muito carente. As dificuldades com a família, geralmente os pais, pai e mãe, trabalham fora, passam o dia nas fazendas, e aí as crianças ficam por mão de cuidadores. E aí a gente não tem a assistência da família na questão da aprendizagem. A criança, do jeito que ela vai com o caderno, a tarefa do livro, do jeito que vai, volta. Então, eu acredito que, no campo, uma das maiores dificuldades que a gente tem enfrentado na nossa escola é essa questão da assistência da família no processo de aprendizagem (Professora 4).

Por residir na própria comunidade, a entrevistada consegue ter um vínculo maior com os alunos e suas famílias, de forma que pode estar perceptível tanto nas questões socioeconômicas como em relação à tutela dos discentes. Assim, ela pode compreender um pouco sobre a realidade do aluno e sobre o seu contexto, podendo desenvolver estratégias de ensino mais significativas de acordo com a realidade de cada um.

Em síntese, conseguimos, nesse momento, compreender um pouco sobre a percepção dos professores quanto à atuação docente no contexto das escolas do campo, de forma que puderam fazer ponderações relevantes sobre a temática. A seguir, no próximo tópico, vamos abordar sobre o processo de transição da docência para a gestão e tentar analisar os principais fenômenos que se desenrolaram nesse processo.

6.4 TRANSIÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A GESTÃO

Esse processo de transitoriedade dos docentes da sala de aula para a gestão escolar é complexo, pois ecoa na identidade profissional, sendo necessário o desenvolvimento de novas competências. Compreender essa transição é crucial para garantir que o docente que queira desbravar a gestão escolar esteja sensível às demandas que envolver esse contexto. Diante disso, neste presente tópico, vamos apresentar as narrativas dos professores que

transitaram da docência para a gestão, buscando compreender nas entrelinhas como se deu esse processo. Vamos abordar questões como o tempo de atuação, as motivações, os desafios e as perspectivas vivenciadas por cada um.

Inicialmente, começamos a entrevista buscando compreender a quanto tempo os docentes atuaram na gestão. A Professora 1 inicia o diálogo falando sobre o período que passou na gestão. Dos entrevistados, ela foi quem passou menos tempo na gestão:

[...] Ao total foram três anos, mas como gestora mesmo eu só fui um ano. Os outros dois anos eu fui vice-diretora em 2020. [...] foi o diretor e eu fui a vice-diretora. Ele precisou em 2021 [...] se afastar porque ele foi chamado no concurso público, novamente no estado, aí ele não poderia estar assumindo a gestão. Então eu fui ser a diretora [...] e em 2022 [...] eu fiquei como vice-diretora, então, o período da gestão foi entre dois mil e vinte e dois. E como gestora mesmo eu passei só um ano. [...] O que me motivou a deixar a sala de aula e assumir a gestão foi uma oportunidade de contribuir de maneira mais ampla para o fortalecimento da educação no contexto do campo.

Em seu relato, podemos perceber que ela passou apenas um ano como gestora, pois, no primeiro momento, ficou como vice-diretora. O gestor anterior passou no segundo vínculo no estado em 2021, de forma que teve que assumir a gestão, sendo esse fato o que motivou sua transitoriedade da docência para a gestão. Aqui, gostaríamos de informar que o gestor que foi aprovado no concurso e precisou se ausentar da gestão é o Professor 3, que dará mais detalhes desse momento em sua fala. Assim, no segundo momento, a docente que era vice, juntamente com a Professora 1, no segundo mandato, passa a assumir a gestão e a entrevistada volta a ser vice.

Apesar de ter sido um momento curto, comparando com os outros entrevistados, foi uma experiência bem intensa, tanto pelo contexto pandêmico como em relação a uma reforma que a escola vinha passando, que será abordada em um outro momento. Em contrapartida, a Professora 2 é das entrevistadas a que mais teve experiência na gestão, como citado anteriormente:

Ao todo, no Ceará, eu fiquei 16, quase 17 anos, e aqui eu fiquei um ano e meio. Então foi o meu tempo. Mais ou menos dezoito anos, mais ou menos. [...]. Foi tempo de experiência. Assumir a gestão esse ano aqui no Rio Grande do Norte foi a primeira vez. Foi muito dolorido porque a gente vinha num momento sofrido. Eu fazia parte da gestão, ao mesmo tempo não fazia, porque eu era tesoureira. E aí a gente estava sempre ali, [...] aprendendo junto. Então foi um momento sofrido, mas foi de aprendizagem. [...] porque, assim, fazer gestão no Ceará é uma coisa. Fazer gestão no Rio Grande do Norte é totalmente diferente. No Ceará, a gente tem todo o suporte. No Rio Grande do Norte, é você e você. Então, se a gente não tiver os amigos que se solidarizem com a questão, com a causa, com a pessoa, a gente fica meio que só. [...] Esse movimento de sair de sala de aula e ir para a gestão, para mim, foi dolorido, porque foi da noite para o dia, eu tive que, acho que vocês já conhecem a história, a gente tem que ir se assumindo aqui, para não vir ninguém de fora (Professora 2).

A entrevistada teve a maior parte de suas experiências no Ceará e, como foi apresentado no início do capítulo, ela transitou muito entre a gestão e a sala de aula nesse período. Mas, mesmo tendo certa vivência, ao passar 1 ano e meio na gestão de uma escola do campo do estado do RN, sentiu a diferença de uma realidade para a outra. Na narrativa, ela informa que uma das grandes diferenças foi relacionada aos suportes da própria secretaria, informando que, aqui no RN, necessitava de uma rede de contato com outros gestores para atender demandas administrativas.

Embora a gestão deva ser eficiente e atender às variadas demandas que são essenciais para um bom andamento do ambiente escolar, a excessiva carga burocrática pode comprometer a atuação do gestor nos aspectos pedagógicos. Paro (2015) argumenta que todo o contexto escolar não pode ser reduzido a uma mera instituição administrativa; pelo contrário, o foco principal da escola deve permanecer na aprendizagem significativa e na formação dos alunos.

Os docentes que assumem as funções de gestor enfrentam um duplo desafio: o primeiro é ter que se adaptar a um novo papel; já o segundo é lidar com as exigências burocráticas diversas solicitadas pelas secretarias. Sob esse viés, o Professor 3 transitou da docência para a gestão no ano de 2020 e relata que foi um momento desafiador desde a motivação:

Eu estou como gestor, ou fazendo parte de alguma gestão de escola, desde 2020. Eu cheguei por livre pressão, no sentido assim, a gestora da escola que eu atuava [...] não podia continuar e não tinha ninguém que quisesse concorrer à gestão, eu mesmo não quis. E aí a escola ia ficar sem gestor e iriam colocar uma pessoa de fora, fora da comunidade, fora dessa realidade que eu já conhecia. E por eu gostar muito da escola, eu decidi arriscar e aceitar o convite, então foi indicação a virar gestor da escola. Eu me lembro que uma das pessoas que mais me ensinou nesse processo, [...] que era a gestora anterior, ela até falou pra mim, com uma verdade que só mãe tem. Eu digo que ela é minha segunda mãe, que a secretaria não era para dar um cargo de gestão pra alguém que não tinha experiência nenhuma em gestão. E eu não fiquei ofendido com isso, na verdade eu entendi. E por conta dessa crítica, ou verdade construtiva, foi que eu entendi que eu tinha que aprender continuamente. E isso é o mais difícil quando você está na gestão. Você tem que estar sempre aprendendo, você nunca sabe ao certo o que está fazendo. Então você vai lá fazendo, tateando e aprendendo a falar com a pessoa, aprendendo a burocracia da escola, aprendendo a lidar com alunos, com um par de alunos e toda essa complexidade (Professor 3).

Nisso, vemos com a narrativa do entrevistado que ele tem em média 2 anos atuando na gestão e até hoje está nessa função. Ele nos informa que a motivação da transitoriedade foi devido à ausência de um docente que quisesse assumir a gestão. Diante disso, podemos perceber que muitos professores evitam de assumir gestões escolares devido à sobrecarga de trabalho, devido às burocracias nas ações e às limitações enfrentadas pelos sistemas

educacionais. De acordo com Lück (2009), o docente que assume a gestão deve desenvolver competências que vão além da sala de aula, como: planejamento estratégico, gestão de recursos e mediação de conflitos.

No entanto, muitos desses desafios são desacompanhados de condições adequadas para o exercício da função. O Professor 3 traz isso bem em sua fala ao usar a expressão “tateando”, buscando por si só compreender as dinâmicas sem saber ao certo como se deve fazer, sem orientações prévias, desbravando a gestão no real sentido da palavra.

Dando seguimento, a gestão é permeada de desafios e oportunidades, mas há casos e casos, principalmente quando um docente assume uma escola em situação precária, desorganizada e com descontinuidade administrativa. Esse retrato foi apresentado pela Professora 4 em sua narrativa:

Há 4 anos (que atuou como gestora). A motivação foi a questão de não fechar a escola. Eu não tinha vontade de assumir a gestão escolar. E para mim foi muito desafiador[...]. Bom, como eu peguei a escola no momento que ela estava, vamos dizer assim, abandonada com relação a ter um gestor, a escola já estava com mais de quatro meses que não tinha um gestor, então, eu tive que fazer acordos com o pessoal de apoio, com os professores, para a gente reerguer a escola, para a gente tocar a escola. A gente não tinha merenda em estoque, porque não tinha gestor para executar, a gente não tinha material didático, a gente não tinha material de expediente, a gente não tinha material de limpeza, então, no início mesmo, já foi preciso fazer um acordo ali com a equipe, no sentido de suprir as necessidades. E aí eu comecei a fazer os trabalhos mais rápidos da escola para continuar funcionando, enquanto regularizava a questão do caixa escolar, a questão do banco, a questão de cartório, e aí foi uma época que eu já comecei ali um trabalho bem de equipe mesmo, todos juntos, no sentido de suprir as necessidades da escola, inclusive financeira, de forma mais participativa, e aí foi uma coisa assim, que, mesmo depois que essa situação financeira se regularizou, a gente continuou nesse trabalho de estar sempre chamando a equipe, o pessoal de apoio, professores, para tomada de decisão. Uma coisa que eu fiz pouco foi tomar decisão sozinha nesses quatro anos (Professora 4).

Assim, vemos que a falta de continuidade administrativa prejudicou a escola, pois, mesmo tendo recursos, não podia acessá-los, pois, como não havia um gestor na escola, as contas bancárias ficam bloqueadas. Na fala da entrevistada, podemos ver o cenário que se montou com essa situação e, observando o ambiente da escola e em diálogo com os terceirizados (grupo de apoio), pude observar que nesse período todos os mantimentos da escola, como merenda, material pedagógico e de limpeza e higiene foram financiados por toda a equipe, incluindo alguns pais. Mas a Professora 4, ao assumir a gestão da escola, se viu diante de um desafio de equilibrar as demandas emergenciais, tendo que estabelecer um plano de ação com todo o grupo.

Por fim, a Professora 4 trouxe à tona uma das temáticas que vamos trabalhar no tópico seguinte que é sobre os desafios que os professores enfrentaram ao assumir a gestão, os quais serão analisados por meio de suas narrativas. Neste tópico que se conclui, vimos o período que cada entrevistado vivenciou na gestão e as motivações que levaram a essa transitoriedade. No tópico seguinte, vamos trabalhar o tema supracitado.

6.5 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES AO INGRESSAR NA GESTÃO ESCOLAR

A transição da sala de aula para a gestão escolar é um processo desafiador, que implica transformações na identidade profissional docente, bem como na aquisição de novas competências e na superação de obstáculos emocionais. Compreender esse processo é fundamental, pois exige um conjunto de habilidades que ultrapassam a prática docente, abrangendo liderança, planejamento estratégico e gestão de conflitos (Lúck, 2009).

Com isso, buscamos compreender nesse momento como se deu esse processo de transição de forma mais específica e quais os principais desafios enfrentados pelos docentes. Assim, iniciamos com a Professora 1, que apresenta as seguintes narrativas sobre a temática:

Bom, vamos lá. Essa transição [...] foi um processo, assim, que [...] não foi fácil aceitar o novo, aceitar o desafio, mas envolveu várias reflexões profundas sobre meu papel na educação e o impacto que eu poderia ter ao assumir novas responsabilidades. Como eu falei, essa decisão não foi fácil porque eu gostava da sala de aula, da interação direta com os alunos, mas percebi que a gestão poderia me permitir trabalhar com a visão mais ampla [...]. Assumir gestão traz vários desafios que não são apenas profissionais, mas também pessoais, porque exige que você se adapte a uma nova realidade, que você desenvolva habilidades que vão além da experiência como professora então assim o desafio que mais me marcou foi a questão da mudança de perspectiva de sair do papel de professor com o contato direto com os alunos para assumir uma carga que exige uma visão mais ampla e estratégica. [...]. Como gestora, o volume de demandas era muito maior e bem mais diversificado, desde as questões burocráticas até a mediação de conflitos [...]. Essa questão também de desenvolvimento de habilidades de liderança foi bem desafiadora para mim porque [...] na gestão eu preciso me tornar um líder para toda equipe escolar [...] que envolve alunos, professores, comunidades, funcionários. [...] Em alguns momentos, até dificultava um pouco a desconexão nas horas de descanso, ou seja, praticamente não existia essas horas de descanso, já que a escola funcionava manhã, tarde e noite. Então acabava que muita coisa que não dava para ser resolvida durante a semana era resolvida final de semana. Aí já era muito comum levar todas essas preocupações para casa[...] (Professora 1).

Como supracitado, a gestão é complexa em todas as suas ações e relações, e o docente necessita desenvolver habilidades para poder melhor trabalhar todas as dinâmicas que envolvem essa função. Mas a Professora 1 evidencia uma dificuldade em se desvincular da

sala de aula e assumir a uma função mais abrangente que envolve não só vários setores da escola como a comunidade, tendo que mudar a dinâmica e ser mais estratégica, de forma que ela elenca essa mudança como o maior desafio. Ainda sob esse viés, ela informa sobre a dificuldade de separar a vida pessoal da vida profissional, tendo muitas vezes que levar demandas para sua rotina fora do expediente escolar.

Já a Professora 2, apesar da sua experiência no Ceará, ao assumir a gestão no Rio Grande do Norte, teve muitas dificuldades principalmente relacionadas ao suporte nas atividades administrativas. Ao mencionar sobre a temática, temos a seguinte narrativa:

Assim, na verdade, eu não queria. O fato é que eu não queria. Eu já tinha ficado 17 anos em gestão e sala de aula. Aquela coisa toda, de sempre estar mudando [...] essa minha saída de sala de aula para vir para a gestão, sinceramente, eu não gostei. Na situação que eu assumi, se fosse de uma outra forma, quem sabe, mas na situação que eu assumi, foi uma situação de necessidade. [...]. Então eu assumi para a escola não ficar desamparada [...]. Era muita exigência. [...]. Mas a exigência foi bem maior, principalmente comparado com o do Ceará para cá. Porque, lá no Ceará, [...] você tem o suporte, você tem a secretária, você tem o coordenador financeiro, você tem ali um mundo de gente para trabalhar. Eu não sei nas outras escolas, mas eu falo da realidade [...] (Professora 2).

Com isso posto, podemos perceber que a entrevistada assumiu a gestão logo após a antiga gestora ser exonerada. E essa gestora era a Professora 4. Pelo que se pode observar, no contexto da escola, as docentes da escola se organizavam para que, em cada mandato, pudessem eleger um professor da escola, para não retrocederem para a situação citada pela Professora 4 no tópico anterior. Assim, por questão de necessidade, a Professora 2 teve que assumir, mas sentiu forte impacto dessa transição devido às exigências das demandas administrativas juntamente com a falta de suporte.

Nessa mesma perspectiva, vendo as demandas administrativas e a formação docente, o Professor 3 informa que esse processo de transição é difícil e faz algumas ponderações acerca dos treinamentos voltados para professor que tem interesse em desbravar a gestão:

É um processo muito difícil pra qualquer professor. E eu até, na minha experiência que também digo aqui a título de deixar registrado, era pra haver um treinamento melhor pra alguém que vira gestor ou pretende virar gestor, porque, hoje em dia, você tem um curso rápido ali burocrático. [...] Era pra ser algo mais refinado nessa busca porque o gestor ele vai lidar com problemas burocráticos, ele vai lidar com problemas pessoais, ele vai lidar com vários tipos de problemas [...] (Professor 3).

Diante da fala do entrevistado, podemos perceber, na sua fala, sobre a necessidade de ter uma formação mais efetiva para os docentes que assumem a gestão, além disso, é fundamental que o poder público e os sistemas de ensino invistam tanto na formação como no reconhecimento desses profissionais através de bonificações financeiras, flexibilização da

carga horária, bem como formações e mentorias especializadas. Nesse sentido, é essencial pensar na implementação de políticas de incentivo que promovam a valorização e a motivação dos docentes que ingressam na gestão escolar. Tais estratégias são fundamentais para apoiar esses profissionais ao longo de sua jornada (Ponte, 2017).

Ao ser questionado sobre os principais desafios enfrentados ao assumir a gestão, o professor elenca que o maior deles é de:

Ser capaz de conhecer toda a realidade que está envolvida, que está por trás de uma educação do campo. Não são só os muros da escola, o currículo, a sala de aula, a eficiência do aluno aprender, não. É conseguir entender todo o contexto socioeconômico do aluno. E isso é o mais difícil. É a partir desse entendimento que você vai entender as dificuldades que ele tem, as potencialidades que ele tem (Professor 3).

O entrevistado elenca que o maior desafio é compreender a realidade socioeconômica em que o aluno está inserido, mas de forma que a escola como um todo possa atender a realidade desse aluno. Apesar da escola ser um espaço de aprendizagem e socialização, ela não está dissociada do contexto no qual está inserida, de modo que cada aluno vive desafios para além dos muros da escola, sendo interessante que a instituição possa promover ambientes de acolhimento, fortalecendo a comunicação entre a escola, os alunos e as suas famílias.

Por fim, a Professora 4 traz considerações acerca do calendário escolar. Ela informa que, apesar do ano letivo ter um período de recesso, a gestão não para. Abaixo, segue a fala dela:

Certo. Para mim, foi difícil. Difícil, complexo. Você tem uma sala de aula na escola, aí de repente você tem uma escola toda pra cuidar. Aí passa a questão das preocupações, digamos, com as avaliações do quinto ano, com a recuperação do quarto, com a não aprendizagem do aluno do segundo, com o aluno que deveria ter se matriculado, que renovou matrícula. E também a outra dificuldade que eu achei muito grande é a rotatividade de trabalho. Nem se acaba, nem fica pouco. É todo o tempo, é antes, quando está se pensando em encerrar o ano, mas já tem a renovação da matrícula, já tem a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais. Então, assim, a escola, para a gestão, ela não para. Não é como na sala de aula que você finaliza aquele ano, tem uma parada, têm férias, aí, no ano seguinte, retorna. Então, na gestão escolar, tem essa questão também, e foi uma das coisas que eu tive mais dificuldade: trabalhar quatro anos direto sem férias (Professora 4).

No início da sua fala, a entrevistada elenca a dificuldade de transitar das funções típicas da docência para os fazeres comuns da gestão. Outro ponto elencado por ela foi sobre as demandas excessivas da função que necessitam da sua atenção, mencionando que, apesar do ano letivo ter recesso, a escola não para e consequentemente o gestor também dá continuidade mesmo após o calendário escolar.

Diante disso, vale destacar que a acumulação de funções, gerada pelo exercício da função, acaba por ampliar a jornada de trabalho desses profissionais, que se estende e adentra a vida pessoal dos docentes. Esse cenário acaba por ter impactos diretos na saúde e na qualidade de vida, tanto que professores gestores apresentam altos níveis de estresse e exaustão emocional, tendo dificuldades em separar a vida profissional da vida pessoal, contribuindo para esse desgaste, pois o trabalho acaba se tornando uma presença constante, mesmo nos momentos de descanso (Coutinho, 2021; Resende, 2017).

Em síntese, neste capítulo, conseguimos abordar sobre todo o processo de transição da docência para a gestão vivenciado pelos professores. Destacamos os períodos que cada um atuou, as motivações que levaram eles a assumirem a gestão, bem como os principais desafios ao atuarem na função. A seguir, vamos apresentar o processo de retorno desses professores para a gestão.

6.6 TRANSIÇÃO DA GESTÃO PARA A DOCÊNCIA

O retorno dos professores que voltam para a docência, após um período na gestão escolar, é complexo e desafiador, pois eles precisam se reencontrar no espaço da sala de aula, retomando para as práticas pedagógicas e tendo que reestabelecer vínculos com os alunos. Essa transição, embora tenha seus desafios, pode ter reverberações no fazer docente, que é a temática que vamos abordar neste momento.

Nisso, a transição de um docente que atuava na gestão escolar para a sala de aula representa um momento de ressignificação tanto profissional como pessoal. Mas, para isso ocorrer, é necessário que algo tenha motivado a movimentação. Assim, iniciamos com o relato da Professora 1, que traz sua narrativa da seguinte forma:

Bom, assim, meu retorno na sala de aula, que agora estou atuando como professora da sala de recurso multifuncional no Atendimento Educacional Especializado, [...] foi motivado por uma combinação de fatores pessoais e profissionais. Após o período da gestão, entendi essa necessidade de voltar ao que eu considero a essência realmente [...] da educação, o contato direto com os estudantes, com eles e o trabalho pedagógico. Fazer essa reconexão com a prática pedagógica, porque eu sentia falta dessa interação cotidiana com os meus alunos, porque no caso eu lidava diretamente mais com a parte administrativa e não com a parte pedagógica. [...] E também a questão até da vida pessoal, a questão do tempo também, porque, como a escola funciona manhã, tarde e noite e muitas demandas infelizmente não davam para ser resolvidas durante a semana, ficavam muitas vezes para o final de semana. Isso foi sobrecarregando até chegar a um ponto que eu parei para refletir e ver que esse não era o melhor caminho para minha vida pessoal. Poderia até ser para minha vida profissional naquele momento, mas para a vida pessoal ela não estava, não estava alinhado com as minhas expectativas.

A Professora 1 informa que retornou para a sala de aula no contexto da educação inclusiva. Em outros momentos com a professora, foi observado que a motivação foi a oportunidade de atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado Assim, ela nos informa que sentia já a necessidade de se ausentar das atividades administrativas oportunizadas pela gestão e retornar para a sala de aula e reestabelecer vínculos com os alunos nesse ambiente.

Como já mencionando anteriormente, há vários fatores que podem motivar o retorno do docente para a sala de aula, e, diferentemente do relato anterior, a professora destaca uma situação que fez tomar essa decisão de pedir exoneração da gestão escolar:

Vários motivos, mas o principal dele foi questão de saúde. [...] Em dezembro de 2023, final de ano, eu estava hospitalizada [...]. E eu já vinha de muitos dias, porque, quando eu fui para assumir a gestão, eu conversei com a minha família, não foi uma decisão que eu tomei só, foi com a família. E aí eu assumi a gestão e em dezembro eu tive (a enfermidade). Foi o ultimato [...]. Eu morro hoje e amanhã o estado manda outro gestor. É só uma matrícula, né? Então, esse foi o meu principal motivo de desistir (Professora 2).

A entrevistada relata que houve vários motivos, mas que o principal foi a questão da saúde. Em um dado momento da sua fala, substituímos o problema de saúde que foi citado por ela por “a enfermidade”, com o intuito de preservar a intimidade da professora. Anteriormente, em um dado momento, a professora informa que assumiu a gestão em um período complexo de sua vida pessoal, que, de certa forma, também reflete no profissional. Com esse relato, podemos compreender a situação em que a Professora 2 se encontrava.

Diante do que já foi falado, podemos perceber que cada professora que teve sua fala apresentada, mostraram motivações diversas, e o Professor 3 segue nessa mesma linha, pois apresenta uma outra situação que ainda não foi mencionada. Ao falar sobre os acontecimentos que impulsionaram seu retorno à sala de aula, apresenta o seguinte motivo:

Porque eu passei no concurso e não podia continuar na gestão. Eu passei no segundo vínculo, aí tinha uma cláusula lá na gestão que o gestor tem que ter exclusividade. O gestor da escola, não gestor de outros cargos, alguns não. Mas o gestor de escola, de instituição de ensino, tem que ter tempo exclusivo na gestão. E, por outro lado, como eu passei no segundo nível de professor, eu tenho um estágio probatório, então, eu tenho que sair da gestão (Professor 3).

O Professor 3 nos informa que a motivação de pedir exoneração foi por questões administrativas, pois, ao ser aprovado no segundo vínculo no próprio estado, não poderia continuar na gestão devido ao estágio probatório, não podendo se dedicar exclusivamente à gestão. Mas todo esse processo ocorreu do ano de 2020 a 2023, e, no ano seguinte, em 2024,

o Professor 3 assumiu novamente a gestão, e ele assumiu a função no lugar da Professora 2 que tinha pedido exoneração por questões de saúde, fato mencionado anteriormente.

Em contrapartida, a Professora 4 apresentou o mesmo sentimento da Professora 1, o desejo de retornar à sala de aula. Além desse motivo, ela também apresentou um segundo ponto, como podemos ver na sua narrativa abaixo:

Dois pontos. Primeiro, que eu tinha muita vontade de voltar para a sala de aula, inclusive, quando terminou o período de gestão, eu poderia ter ficado como coordenadora financeira da escola, administrativo financeiro, e eu preferi voltar para a sala de aula, porque o pedagógico é o que me encanta. Segundo, porque eu não tinha mais como ficar em gestão, por conta da gestão democrática. Só são permitidos dois mandatos e eu já tinha executado. [...], mas o meu desejo sempre foi voltar para a sala de aula (Professora 4).

A Professora 4, em consonância com a situação do Professor 3, teve que ser exonerada da gestão por questões administrativas, devido ter cumprido 2 mandatos (dois anos cada). De acordo com o regimento, com o intuito de se preservar a gestão democrática, não poderia mais assumir a gestão na sequência. Então, toda essa questão culminou no retorno da entrevistada para a sala de aula, lugar onde afirma ter mais identificação, após ter vivenciado a gestão.

Concluimos este momento falando um pouco sobre as motivações que incentivaram os professores a retornarem para a sala de aula e de como foi esse processo. A seguir, vamos apresentar, de forma mais específica, os impactos que a gestão teve no fazer docente desses professores ao retornarem para a sala de aula.

6.7 AS INFLUÊNCIAS DA GESTÃO NO ENSINO

Inicialmente, é importante compreendermos que o processo de transição da gestão escolar para o contexto da sala de aula constitui um fenômeno que merece atenção. Vale considerar que tal transitoriedade pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Essas idas e vindas pode trazer tanto desafios quanto oportunidades, influenciando a dinâmica pedagógica e consequentemente a qualidade do ensino.

A Professora 1, ao ser questionada sobre as implicações que a experiência vivida na gestão teve no seu processo de ensino e aprendizagem, apresenta uma narrativa bem clara e concisa:

Vamos lá. [...] Esse período na gestão ele ampliou sim meu olhar sobre a educação [...] e me proporcionou habilidades e competências que hoje utilizo para enriquecer [...] a minha atuação com esses estudantes e com a comunidade escolar [...], ou seja, [...] a gestão [...] me possibilitou uma compreensão [...] ampla do funcionamento da escola, incluindo a articulação entre os setores: pedagógico, administrativo e

comunidade escolar. [...] Então isso me ajuda, voltando para sala, a trabalhar de forma integrada com os professores regulares, a equipe pedagógica e as famílias [...] dessas crianças que são atendidas, garantindo [...] que esse atendimento especializado ele complemente e potencialize o trabalho desenvolvido na sala de aula [...]. Um ponto que foi muito forte foi a questão da mediação de conflitos e promover o diálogo construtivo [...] entre as diferentes situações escolares [...]. Então, essa habilidade me ajuda a lidar com esses desafios que surgem no dia a dia, seja para apoiar os estudantes na superação de barreiras educacionais, seja para colaborar com os professores e famílias [...] na busca de soluções que promovam a inclusão. [...] Então, essa vivência na gestão não apenas transformou minha visão [...] sobre a educação, mas também enriqueceu minha prática pedagógica, permitindo assim atuar com maior segurança, sensibilidade e compromisso [...] com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Professora 1).

A experiência adquirida na gestão escolar pela Professora 1 representou um importante diferencial ao retornar para o contexto da sala e do atendimento especializado. As habilidades desenvolvidas nesse período, como a capacidade de mediar os conflitos, puderam ser aplicadas no ambiente pedagógico, enriquecendo a sua prática docente.

Além disso, a entrevistada também elenca que a sua experiência com as atividades administrativas permitiu ter uma compreensão mais ampla do contexto escolar, fortalecendo tanto o diálogo construtivo como o trabalho colaborativo entre a equipe gestora e o corpo docente, bem como os alunos e as suas famílias. Como destaca Freire (1996), a educação é um processo coletivo e contínuo. Todo esse processo de troca de saberes entre todos os sujeitos que compõem a escola é fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais significativa e transformadora.

Ainda sob esse viés, a Professora 2 nos informa que, antes de assumir a gestão, estava atuando no 5º ano do Ensino Fundamental, mas, ao retornar da gestão, teve que assumir outra turma e nos informa sobre essa questão:

[...] quando eu saí da gestão, eu voltei para a sala de aula. Eu nunca tinha trabalhado para aluno do quarto ano. Eu trabalhei a primeira vez com alunos de quinto ano aqui. Lá no Ceará, eu trabalhava de sexto ao nono e segundo grau. Então, para mim, já era um público diferenciado. [...]. Porque assim, quando você está na docência, como eu falei anteriormente, você não pode acumular nada para amanhã. Em sala de aula, hoje eu vejo que você não tem nem como acumular. Porque os alunos aprendem com tudo. Eles aprendem com a internet, eles aprendem nas redes sociais. E, quando você volta para a sala de aula, você se depara com um aluno que entende mais de um assunto que você, porque ele está lá nas redes sociais, está vendo, e você não tem tempo nem de se olhar em casa. [...] Eles já trazem um mundo de experiência das redes sociais (Professora 2).

A professora informa que ficou surpresa com o aprendizado dos alunos do 4º ano, pois no Ceará lecionava no fundamental anos finais e no ensino médio e, ao atuar na escola, iniciou no 5º ano. Ao retornar da gestão, ela assume o quarto ano e percebe que a turma tinha

uma facilidade em interagir com as discussões em sala de aula e que chegou a ter temas que eles chegavam a ter mais domínio do que ela.

Ao conversar com a entrevistada em outros momentos, ela nos informou que não percebia impactos significativos das experiências na gestão escolar em seu fazer docente. Ela acredita que essa sua percepção se dê por, desde o início de sua trajetória, vivenciar esses processos de idas e vindas, como já foi supracitado em outros momentos.

O Professor 3 informa que sua atuação na gestão ajudou a compreender o aluno para além da sala de aula e, diante disso, passou a repensar mais sobre sua prática docente. Abaixo, temos a sua narrativa:

Teve no sentido de entender o aluno muito mais do que só a absorção de conteúdo. Então, não adiantava só chegar e colocar conteúdos e conteúdos, se antes eu não criasse um vínculo afetivo, um vínculo de amizade. As minhas aulas sempre são muito bem-humoradas. E é dessa forma, no riso, que eu consigo cativar o aluno para passar a ouvir o que eu estou dizendo. Então, esse vínculo afetivo melhorou depois da gestão (Professor 3).

O entrevistado tem como maior reverberação no seu fazer docente a oportunidade de compreender o aluno em sua totalidade, exigindo um olhar atento tanto para sua realidade social como para a familiar. Ainda sob esse viés, informa que precisa ir além da transmissão de conteúdo, promovendo uma educação integral, com aulas mais dinâmicas, que considere toda a complexidade da vida do discente (Libâneo, 2012). Diante disso, a gestão oportuniza esse vínculo com os alunos e familiares para além da sala de aula. O professor, ao retornar para as práticas pedagógicas, pode ter um olhar mais amplo dos alunos e assim repensar sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa premissa, a passagem pela gestão proporciona ao docente uma visão ampla da escola, que lhe permite atuar de forma mais estratégica no planejamento e no ensino. Com isso, ele pode desenvolver metodologias mais alinhadas às necessidades institucionais e pedagógicas, além de contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo. Esse olhar ampliado fortalece a qualidade do ensino, tornando-o coerente com a realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Por fim, a Professora 4, em sua fala, nos informa que a gestão também colaborou para que tivesse uma visão mais ampla da escola, concedendo-lhe mais autonomia. Ela desenvolve sua narrativa da seguinte forma:

Na sala de aula? A experiência que eu tive na gestão que me ajuda na sala de aula. Primeiro eu compreendo melhor o mecanismo educacional. E isso me leva a orientar os alunos e também os pais no sentido de entender melhor como a engrenagem educacional funciona. A gente só entende como isso funciona quando a gente

participa, quando a gente é gestor. Então, assim, isso me ajuda a, digamos assim, ter uma situação difícil com o pai. Por exemplo, eu só peço para ele se dirigir à gestão da escola se realmente não tiver como contornar a situação. Ah, uma criança se desentendeu com outra, ela só vai para a gestão resolver se for uma coisa realmente que fuja da minha alçada, né? Então, assim, muitas coisas que antes eu mandava para a sala de gestão eu já tento ali resolver porque eu sei que a pessoa que está ali está assoberbada de trabalho e com uma coisa para fazer e precisa parar para ouvir, digamos, uma queixa de um aluno com o outro, que é uma coisa que eu tenho autonomia para resolver (Professora 4).

Como cita a entrevistada, a experiência na gestão proporcionou à docente uma visão mais ampla do mecanismo escolar, tornando-a mais consciente da organização e dos processos institucionais. Isso lhe conferiu uma maior autonomia em mediar conflitos e dialogar com diferentes atores da comunidade escolar (Paro, 2015). Além disso, elenca a importância de compreender a função de cada profissional e cooperar para que a escola funcione de forma mais fluida, de forma que cada um possa dar sua justa cooperação.

Assim, transitar entre a gestão e a docência representa um percurso enriquecedor e complementar. Ao retornar à sala de aula, o professor não apenas retoma o contato direto com os alunos, mas também traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos na gestão, que pode ser utilizada para a prática pedagógica. Nisso, é fundamental valorizar essas experiências, pois podem corroborar para uma educação mais reflexiva, inovadora e alinhada ao desenvolvimento integral dos educandos.

Em síntese, vimos nesse tópico as principais reverberações no ensino dos professores que transitaram da gestão para a docência. Assim, podemos perceber que essas vivências puderam proporcionar uma visão mais ampliada tanto do ambiente escolar como dos sujeitos que a compõe. A seguir, vamos apresentar as considerações finais desta pesquisa, apresentando as principais discussões desenvolvidas anteriormente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de idas e vindas da gestão para a docência e vice-versa é um processo marcado por desafios, mas também por aprendizados significativos que reverberam na prática pedagógica dos docentes. Como evidenciado nesta pesquisa, os professores que retornam à sala de aula, após exercerem funções gestoras, carregam consigo uma compreensão mais ampliada sobre o funcionamento da escola, uma visão mais estratégica do ensino e uma abordagem diferenciada em relação aos alunos e à comunidade escolar.

Os relatos dos professores entrevistados demonstraram que a experiência na gestão escolar proporcionou uma nova perspectiva sobre as demandas institucionais, tanto

administrativas como pedagógicas. Essa percepção possibilitou um ensino mais contextualizado e significativo, buscando sempre se alinhar com as necessidades dos alunos, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e participativa. Além disso, a vivência na gestão possibilitou que os docentes desenvolvessem habilidades de mediação de conflitos e trabalho colaborativo, que são competências fundamentais para o fazer docente no contexto escolar.

Entretanto, a transição de volta à docência não é isenta de desafios. A Professora 2 relatou dificuldades em retomar a rotina da sala de aula em uma turma diferente ao retornar para a docência, tendo que ressignificar sua prática e ajustar-se às novas demandas do ensino, citando por exemplo o uso de tecnologias digitais. A sobrecarga emocional e o desgaste gerado pelas funções administrativas também foram apontados como fatores que impactaram na motivação e no bem-estar dos docentes ao retornarem à docência.

Outro aspecto relevante identificado foi o impacto da experiência na gestão e na relação professor-aluno-família. Ao retornarem à sala de aula, os docentes passaram a valorizar mais o diálogo e a escuta ativa, compreendendo melhor os desafios individuais e coletivos dos estudantes para além da sala de aula. Essa visão mais ampla fortaleceu o vínculo entre professor e aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo.

Os professores também destacaram a necessidade de uma formação continuada mais consistente para os docentes que desejam assumir cargos de gestão, bem como um suporte institucional mais efetivo durante todo o processo. A ausência de preparação específica para a função gestora e a falta de políticas de apoio foram apontadas como lacunas que precisam ser preenchidas pelos órgãos educacionais. Nisso, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam essa necessidade e desenvolva métodos ativos, criando condições para que esses profissionais possam exercer tanto a gestão quanto a docência com qualidade, compromisso e bem-estar.

Ademais, a experiência na gestão contribuiu para que os professores adquirissem uma visão mais ampla da educação como um todo, compreendendo melhor a dinâmica institucional e a necessidade de um trabalho integrado entre gestão, docência e comunidade. Esse olhar sistêmico permite que os docentes atuem de forma mais proativa e participativa na escola, buscando soluções que beneficiem o coletivo.

A pesquisa evidenciou, ainda, que os professores que passaram pela gestão escolar tendem a desenvolver maior autonomia na condução de suas aulas, além de uma postura mais

flexível e inovadora diante dos desafios do ensino. Essa autonomia se reflete na adoção de metodologias mais dinâmicas e na busca por estratégias diferenciadas para potencializar o aprendizado dos alunos.

Por fim, além das contribuições diretas para a prática pedagógica, esta pesquisa também se apresenta como um trampolim para o desenvolvimento de novas investigações, podendo ser ampliada no âmbito de um doutorado. A complexidade da transição entre gestão e docência revela diversos aspectos ainda pouco explorados e que podem fornecer contribuições relevantes para o campo da educação.

Dentre as possibilidades de pesquisa futura, destaca-se a análise dos impactos emocionais e psicológicos que essa transição provoca nos professores, investigando como esses fatores influenciam sua permanência na carreira docente. Outro tema relevante seria um estudo comparativo entre diferentes redes de ensino, identificando como políticas públicas de suporte aos gestores e professores e como isso pode reverberar no processo de transição. Vale salientar que essas ideias surgiram durante as análises das narrativas dos professores.

Em suma, a transição da gestão para a docência é um processo que transforma a identidade profissional dos professores, ampliando sua compreensão sobre a educação e aprimorando sua prática pedagógica. No entanto, para que essa experiência seja ainda mais significativa, faz-se necessário um maior suporte institucional e programas de formação que preparem melhor os docentes de forma que venha a contribuir tanto para exercerem as devidas funções de forma mais eficiente, como para transitar entre elas de forma serena.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: A Experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ALMEIDA, José Reinaldo de Lima; BOTTIZINI, Ana Lia. **História do Direito no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2015

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura: parte 3**. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. (5.ed da obra "A cultura brasileira").

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O governo João Goulart. 8ª ed. UNESP: São Paulo, 2010.

BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A educação jesuítica e o método de ensino ratio studiorum. IV congresso de educação do CPAN. III Semana integrada de graduação e pós-graduação do CPAN. UFMS/CPAN, 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia Nacional, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior_88/emc01-69.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4024.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L5692.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: (25 de ago. 2024).

CANDAU, João José. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. **A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso?** Revista Brasileira de Educação, v27. 2022. Acesso em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270076>> 11 de agosto de 2025.

COHEN, Marleine. Juscelino Kubitschek: O Presidente Bossa-Nova. 2ª ed. Globo: São Paulo, 2005.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva 2005.

COUTINHO, Lais Soares. **Síndrome de Burnout em Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Amplla Editora, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Constituição: uma leitura da história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O segundo governo Vargas 1951-1954: democracia, partidos e crise política**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. 206 p. (Série Fundamentos; 90).

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do estado, Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 3ª ed. Vozes: Petrópolis, 1981

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª São Paulo: USP, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral: Interdisciplinaridade e Experiência**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, André Barbosa; LAGO, Mayra Coan; MOURELLE, Thiago. **Interpretações sobre a Revolução de 1930: história e historiografia**. Antíteses, Londrina, v.15, n. 29, p. 220-249, jan-jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A educação brasileira no século XX: Historiografia e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013.

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

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

JAMBEIRO, Othon et al. **Tempos de Vargas: o rádio e o controle da informação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, L. C. **Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Londrina: Práxis, 2007.

LÜCK, H. (2009). **Gestão educacional: uma abordagem reflexiva e crítica**. Cortez.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, p. 581-590, set./dez. 2007.

MENDES, G. F. **Curso de Direito Constitucional.** 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. (Série IDP).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Luciana Pivato. **Educação do Campo e Pesquisa: compromisso com a transformação social.** Brasília: Editora UNB, 2011.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.82-95, nov. 2011.

MOTA, E. de O. **Direito Educacional no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: UNESCO, 1997.

MOURA, Gerson. **O Alinhamento sem Recompensa: A Política Externa do Governo Dutra.** EDUSP: São Paulo, 2022.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2019.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos.** Teoria e Educação, n. 06, Porto Alegre, 1992.

PADILHA, R. **Direito Constitucional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PASSERINI, Luisa. **Memória e Utopia: A Revisão de uma Teoria de Cultura.** Campinas: Unicamp, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTE, J. P. **Formação contínua de professores: tendências e desafios.** Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 67-80, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** São Paulo: Letra e Voz, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense. 2011.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RESENDE, Noemia Carneiro de Araújo. **Estresse Ocupacional do Gestor Escolar na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2017.

RICÉUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, de 3 de outubro de 1989. Disponível em: https://www.al.rn.gov.br/portal/_ups/legislacao/constituicao.pdf. Acesso em: (25 de ago. 2024).

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reestruturação do regime próprio de previdência social dos servidores públicos do Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 31 dez. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br>. Acesso em: (25 de ago 2024).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Clarice Salete Traversini. **Formação de professores no Brasil: políticas e debates**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 369-390, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SILVA Josias Benevides. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.8, n.1, p. 21-34, 2007.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p. 123-140, dez. 2009.

TAMANINI, Paulo Augusto. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): o ressentimento na História. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 64, 2019. DOI: 10.23925/2176-2767.2019v64p154-184. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/40777>. Acesso em: 03 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLEDO, M. de. **Direito educacional**. São Paulo: Cengage, 2016.

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

Vidal, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013

VISCARDI, Cláudia. **O teatro das oligarquias**: uma revisão da “política do café com leite”. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE (IFRN)**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou **Ruan Ramon Torquato Dantas**, natural de Mossoró/RN, residente no Município de Mossoró/RN. Estou realizando uma pesquisa de mestrado vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)**, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A pesquisa se desenvolve sob a orientação do Prof. Dr. **Paulo Augusto Tamanini**. Nela, procuramos tecer considerações sobre as “**A alternância entre a gestão e a docência nas Escolas do Campo e seus impactos no ensino**”.

Agradecemos a colaboração.

Mossoró, ____ de _____ de 2024.

Ruan Ramon Torquato Dantas
Pesquisador/Mestrando

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (T.C.L.E.)

O presente documento é um convite para o(a) senhor(a) participar da pesquisa **“A alternância entre a gestão e a docência nas Escolas do Campo e seus impactos no ensino”** que se encontra em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa tem como pesquisadora a mestrandia **Ruan Ramon Torquato Dantas**, sob a orientação do Professor Doutor **Paulo Augusto Tamanini**.

Sua participação é voluntária, o que significa que o(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo. Do mesmo modo, significa que não receberá qualquer valor financeiro para participação, bem como com a divulgação dos resultados do estudo. Tal pesquisa visa **“Investigar diante da transitoriedade de professores que assumiram uma gestão escolar, que contribuições estes trouxeram para gestão e em que a experiência na gestão escolar contribuiu para o ofício docente, a partir da construção e suas memórias”** No que toca aos objetivos específicos, demarcamos: (1) Observar os princípios nos quais a legislação orienta o trabalho de gestão escolar; (2) Compreender quais as contribuições do trabalho de docência são externadas por professores que assumem o trabalho de gestor escolar; (3) Analisar quais as contribuições para o trabalho de docência são externadas pro professores depois de viver a experiência como gestor escolar.

Caso decida aceitar o convite, o(a) senhor(a) será submetido(a) a entrevistas realizadas com o(a) senhor(a), sujeito da pesquisa. Sua identidade não será apresentada em público, exceto se houver autorização específica para isso. Sua participação é muito importante para que os objetivos do estudo sejam contemplados, porém, o(a) Senhor(a) não deve participar contra sua vontade. Desta forma, leia as informações abaixo e retire suas dúvidas para que todos os procedimentos da pesquisa sejam esclarecidos.

- a) A sua aceitação/autorização para participar da pesquisa é livre e de espontânea vontade;
- b) O(a) Senhor(a) não receberá nenhum valor financeiro para participar desta pesquisa; bem como com os resultados oriundos dela;
- c) O(a) Senhor(a) não será exposto a nenhum risco;

- d) A sua identidade, isto é, a sua identificação será mantida em sigilo;
- e) Assinando este documento, o(a) Senhor(a) permitirá que as informações fornecidas à pesquisa sejam divulgadas/publicadas no texto final do estudo – a Dissertação – e em outros gêneros textuais do meio acadêmico, a saber: livros, capítulos de livros, artigos científicos, entre outros;
- f) Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento nos espaços indicados pelo pesquisador;
- g) O(a) Senhor(a) receberá uma via deste documento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos deste estudo, como ele será realizado, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“A alternância entre a gestão e a docência nas Escolas do Campo e seus impactos no ensino”**. Informo que estou consciente acerca dos procedimentos adotados, dos meus direitos, dos benefícios, dos riscos e das minhas responsabilidades.

Participante da pesquisa: _____

Em caso de dúvidas ou de esclarecimentos, o(a) Senhor(a) poderá se comunicar a qualquer momento com o pesquisador responsável pelo estudo, **Ruan Ramon Torquato Dantas**, pelo telefone: **(84) 99141-8451**, ou pelo e-mail: **ruan.ramon.tor4@gmail.com**. Para notificar irregularidades na pesquisa ou ocorrências danosas desenvolvidas no estudo, dirija-se ao Professor Doutor **Paulo Augusto Tamanini** pelo e-mail: **paulo@tamanini.com.br**.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Mossoró, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da Pesquisador/Mestrando

Mossoró, ____ de _____ de 2024.